Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8170106
Centre d'intérêt: 34

Grenier Pelletier, Ginette.

Synthèse de recherches relatives à l'éducation au secondaire en milieux socio-économiquement faibles / Ginette Grenier Pelletier ; [pour] Opération Renouveau, Division des services spéciaux, Service des études, Commission des écoles catholiques de Montréal. -- [Montréal] : La Commission, 1977.
58 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Errata inséré. Bibliographie: p. 57-58.

Cote Dewey: 371.967'09714/C734s Cote LC: LC/4094.3/.M

Descripteur(s): *Milieu défavorisé *Absentéisme *Abandon scolaire *Inadaptation scolaire *Echec scolaire *Orientation scolaire *Structure scolaire *Revue de la recherche *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Opération Renouveau

Compte rendu succinct de recherches publiées entre 1970 et 1977 et touchant certains aspects de l'éducation en milieu à faible revenu. Ces recherches sont présentées en trois groupes: Critères de base pour la classification des écoles en vue d'obtenir des crédits supplémentaires; Recherche pour la hiérarchisation des problèmes au secondaire; Etudes qui se rattachent aux problèmes aigus en milieu socio-économiquement faible (absentéisme, abandon scolaire, échecs scolaires, orientation de l'élève, organisation scolaire). Cette synthèse veut apporter un nouvel éclairage pour confirmer, infirmer, nuances ou compléter les données de l'expérience personnelle de l'éducateur.

Toutes les études portent sur les école secondaires de la C.E.C.M. situées dans un milieu socio-économiquement faible. Pour chaque étude des deux premières parties, on donne le titre et l'auteur de l'étude, l'année où la recherche a été réalisée, le sujet traité, la population touchée, la méthodologie suivie et la conclusion tirée. Les deux premiers groupes étant essentiellement d'ordre descriptif, les études du troisième groupe sont soit d'ordre descriptif, soit d'ordre explicatif. Pour les études de ce groupe, on s'attarde surtout à leurs conclusions.

L'auteur présente en synthèse les conclusions de chacune des études mais ne tire aucune conclusion générale car son objectif est d'apporter aux praticiens, aux éducateurs du secondaire qui oeuvrent en milieu défavorisé, des données leur permettant d'expérimenter des modes d'intervention appropriés.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Auteur de l'analyse: gc

E D U Q 8170106

Synthèse de recherches relatives à l'éducation au secondaire en milieux socio-économiquement faibles.

Opération Renouveau
Division des Services Spéciaux
Service des Études
La Commission des Ecoles Catholiques
de Montréal.

Ginette Grenier Pelletier

Février 1977.

D
1/82

E D U Q 8170106

TABLE DES MATIÈRES.

Avant propos
Introduction

1. Classification des écoles p.3.

2. Hiérarchisation des problèmes au secondaire p.8.

3. Essais descriptifs ou explicatifs concernant les problèmes vécus avec le plus d'acuité en milieux socio-économiquement faibles. p.12

   3.1 Etudes traitant de l'absentéisme p.13.

   3.2 Etudes traitant de l'abandon scolaire p.19

   3.3 Etudes traitant des échecs scolaires des étudiants.p.27

   3.4 Etudes portant sur l'élève de voie allégée p.44.

   3.5 Etudes traitant de l'orientation de l'élève p.49.

   3.6 Etudes traitant des problèmes reliés à l'organisation scolaire. p.57.

Liste des recherches ou volumes par ordre de présentation p.57.

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

E D U Q 8170106

TABLE DES MATIÈRES.

Avant propos
Introduction

1. Classification des écoles p.3.

2. Hiérarchisation des problèmes au secondaire p.8.

3. Essais descriptifs ou explicatifs concernant les problèmes vécus avec le plus d'acuité en milieux socio-économiquement faibles. p.12

   3.1 Etudes traitant de l'absentéisme p.13.

   3.2 Etudes traitant de l'abandon scolaire p.19

   3.3 Etudes traitant des échecs scolaires des étudiants.p.27

   3.4 Etudes portant sur l'élève de voie allégée p.44.

   3.5 Etudes traitant de l'orientation de l'élève p.49.

   3.6 Etudes traitant des problèmes reliés à l'organisation scolaire. p.57.

Liste des recherches ou volumes par ordre de présentation p.57.

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

ERRATA

p. 6 7e paragraphe 3e ligne
lire: carrière d'échecs des élèves

p. 7 dernier paragraphe 8e ligne
lire: des mesures individuelles. On agit.....

p. 10 7e paragraphe 3e ligne
lire: les voies allégée et pratique.

p. 12 2e paragraphe dernière ligne
lire: cheminement d'études poursuivi.

p. 17 premier paragraphe 6e ligne
lire: 20 jours ou plus

p. 18 premier paragraphe 3e ligne
lire: le professeur est ainsi privé...

p. 25 premier paragraphe 2e ligne
lire: Etude Comparative des Caractéristiques Générales et du vécu scolaire des dropouts et des élèves témoins de la C.E.C.M.

p. 27 7e paragraphe 3e ligne
lire: examens trop rapprochés

p. 30 3e paragraphe 8e ligne
lire: de les faire accéder au niveau que l'on attendrait...

p. 30 3e paragraphe 11e ligne
lire: son Programme de Formation des Maîtres

p. 30 Note en bas de page. dernière ligne
lire: André Fitzgibbon

p. 41 premier paragraphe 4e ligne
lire: innombrables

p. 43 premier paragraphe 1e ligne
lire: Ces normaux inadaptés

p. 44 premier paragraphe 1e ligne
lire: Dans une étude.

p. 45 5e paragraphe 1e ligne
lire:Cette étude

p. 50 premier paragraphe 5e ligne
lire: conscient qu'environ neuf élèves sur dix

p. 52 2e paragraphe 5e ligne
lire: les élèves absentéistes

p. 52 2e paragraphe 8e ligne
lire: En troisième lieu

p. 57 5e référence
lire: Zones de déséquilibre...

AVANT-PROPOS

Ce bref document s'adresse à des praticiens, à des éducateurs du secondaire qui oeuvrent en milieu socio-économiquement faible, qui prennent conscience de besoins éducatifs non comblés et cherchent à expérimenter des modes d'intervention appropriés.

Etant "sur le terrain", les praticiens s'intéressent d'une façon empirique aux spécificités de l'éducation en milieu socio-économiquement faible. Ils ne sont cependant pas les seuls à se préoccuper de cette question, les chercheurs tentant eux aussi de mieux comprendre ce qui se passe afin que puissent être développés des modes d'intervention appropriés.

Jusqu'à présent, un certain nombre de recherches ont déjà été poursuivies à propos de certains aspects touchant l'éducation en milieu à faible revenu. Ces recherches sont susceptibles d'apporter un nouvel éclairage qui peut venir confirmer, infirmer, nuancer ou compléter les données de l'expérience personnelle des éducateurs.

C'est dans cet esprit que nous avons voulu en présenter un compte-rendu succinct, le lecteur intéressé de façon plus précise par l'un ou l'autre des recherches mentionnées pouvant nous en adresser la demande.

Ce qui nous a encouragée à entreprendre une telle démarche, c'est la correspondance surprenante entre le sujet des recherches formelles entreprises et l'objet des projets d'intervention mis en place par les écoles.

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

INTRODUCTION

Dans un premier temps, nous relaterons à partir de quels critères s'est effectuée la classification des écoles, classification qui permettait l'octroi de crédits supplémentaires à certaines écoles en raison de leur degré de désavantage. (Hébert 1968, Forest 1972, Conseil Scolaire de l'Ile 1974, Crespo 1975).

Ensuite, nous traiterons de la recherche qui a permis une hiérarchisation des problèmes au secondaire (Crespo 1975).

Enfin nous présenterons, dans un troisième temps, les études qui se rattachent aux différents problèmes qui se rencontrent avec plus d'acuité en milieu socio-économiquement faible

- absentéisme
- abandon scolaire
- échecs scolaires
- élèves de voie allégée
- cours d'études poursuivi
- problèmes reliés à l'organisation scolaire

I CLASSIFICATION DES ECOLES

Les écoles appelées à bénéficier d'un programme spécifique d'intervention en raison de leur localisation en milieu socio-économiquement faible ne sont pas choisies selon des critères arbitraires mais bien plutôt à partir d'études bien précises qui ont de plus l'avantage de déterminer les spécificités de chaque école par rapport aux autres. Cela a été rendu possible grâce à 4 différentes classifications qui ont été effectuées depuis 1968.

Déjà en 1967, le Projet d'Action Sociale et Scolaire formulait l'hypothèse que le rendement scolaire était en relation directe avec les circonstances du milieu.

Lorsqu'en 1970, la CECM a adopté ses Politiques d'Intervention en Milieu Défavorisé, elle a dû se doter d'instruments pour identifier les écoles où l'Opération Renouveau devrait intervenir.

* * *

Monsieur Claude Hébert a effectué en 1968, un premier essai de classification des écoles des milieux défavorisés à partir de données touchant la scolaptitude et les rendements scolaires, le tout complété par des informations sur le milieu socio-économique.

* * *

En 1972, la Division des Services Spéciaux confiait à M. Claude Forest, PH. D., une étude plus sophistiquée sur le sujet.

Le document produit: "Handicaps sociopédagogiques de la clientèle de la CECM". Profil et indice global de chaque paroisse" repose sur l'analyse des dossiers cumulatifs des élèves fréquentant au 20 juin 1971 les classes de maternelle à sixième année de la section française de la CECM (quelque 100,000 enfants).

Cette étude fournit le profil socio-pédagogique de chacune des paroisses du territoire de la CECM.
Le profil repose sur l'évaluation des neuf paramètres suivants:

1. rendement faible en français
2. rendement faible en mathématiques
3. déficience physique
4. absentéisme chronique
5. déficience intellectuelle
6. arriération pédagogique
7. faible scolarité des parents
8. foyers désunis
9. mobilité géographique

Ces différents paramètres reflétant des handicaps sociopédagogiques différents, cette étude a permis d'établir le profil des besoins particuliers à chaque milieu. En outre, une combinaison de ces paramètres, selon un système de pondération scientifiquement contrôlé, a permis de déterminer un indice sociopédagogique global pour chacune des paroisses, afin de les sérier de la plus favorisée à la plus défavorisée.

Un des avantages de cette étude est qu'elle permettait d'observer que des milieux défavorisés obtenant un même indice global ne révèlent pas nécessairement, à l'examen de leurs profils respectifs, les mêmes besoins prioritaires. D'où la possibilité d'une stratégie d'intervention diversifiée.

* * *

Par ailleurs en 1974, le Conseil Scolaire de l'Ile de Montréal commandait une étude qui visait à identifier les zones défavorisées de toute l'île de Montréal en vue d'une intervention de la part du milieu scolaire. Cette étude ne portait donc pas sur des facteurs pédagogiques (comme celle de Forest) mais sur les caractéristiques d'un milieu défavorisé au plan socio-économique ou au plan socio-culturel.

Ce Rapport sur les zones défavorisées de l'île de Montréal repose sur la problématique suivante:

Ce rapport a été commandé afin que soit facilitée la prise de mesures propres à assurer le rattrapage dans les milieux défavorisés en matière d'éducation. Or pour les auteurs le rattrapage des défavorisés signifie leur permettre d'"affirmer, par l'intermédiaire des institutions, une identité sociale et culturelle qui leur est propre et ce, à titre de citoyen à part entière dans la collectivité". *

Dans cette optique le domaine socio-culturel leur est apparu aussi fondamental que l'aspect socio-économique pour permettre à tous les individus de se développer à titre de citoyen à part entière. Selon les auteurs tous les groupes sociaux et communautés ne disposent pas des mêmes ressources pour vivre pleinement et se définir socio-culturellement dans la culture globale. Il existe plusieurs styles de vie. Cependant ces styles de vie n'auraient pas nécessairement les mêmes possibilités de s'actualiser par les institutions existantes. En effet, les groupes sociaux défavorisés vivraient beaucoup plus de contradictions et, de façon beaucoup plus ambivalente, la culture globale qui leur est proposée par les institutions en place et les représentants de ces institutions (lesquels véhiculeraient principalement les valeurs des classes moyennes).

---

* Rapport sur les zones... p. 3

L'ouvrier serait ainsi tiraillé d'une part entre son désir viscéral d'échapper à la culture dominante en conservant sa spécificité de travailleur par une revalorisation et une regénération de la signification du travail manuel et d'autre part la tentative de combler sa différence culturelle, perçue comme un manque face à la culture intellectuelle dominante, en tentant de s'intégrer à cette dite culture.

Cependant les auteurs sont d'avis que "la culture du pauvre n'existe que par rapport à une culture dominante dont elle dépend et qui la détermine. Elle se définit à la base en termes de manque, de privation, d'indigence par rapport aux plus riches; en terme d'infériorité socio-économico-politico-culturelle à une époque historique et sociale donnée"*.

A partir d'une telle problématique, l'objectif de la recherche n'était donc pas de repérer sur le territoire montréalais les familles défavorisées. "Il s'agissait plutôt d'identifier des concentrations de familles défavorisées, concentrations qui laissent deviner l'existence de conditions propres à ces milieux. Pour s'en sortir, les familles défavorisées en plus de chercher à améliorer leurs propres conditions, doivent contrer ces conditions du milieu. Or c'est par un ensemble de mesures globales d'intervention au niveau des communautés locales et non pas uniquement au niveau des familles prises individuellement, qu'il faut tenter d'empêcher l'accélération du processus de reproduction du phénomène de la pauvreté".**

Les variables qui ont été retenues dans cette étude sont donc les suivantes:

1. Niveau économique ou économico-culturel
    - 1.1 revenu
    - 1.2 emploi-chômage
    - 1.3 type d'emploi

2. Niveau culturel
    - 2.1 scolarité de la mère
    - 2.2 fréquentation scolaire des adolescents
    - 2.3 nombre d'enfants par familles
    - 2.4 familles mono-parentales

3. Niveau écologique
    - 3.1 baignoires dans les logements
    - 3.2 nombre de personnes par pièce
    - 3.3 nombre d'immigrants

---

* Rapport sur les zones... p. 4

* Id p. 7

Cette étude indique qu'en 1971 le quart des enfants de moins de 15 ans de l'Ile de Montréal habitaient dans des secteurs où l'on retrouvait des concentrations de familles défavorisées. *

D'autre part, la CECM à elle seule compterait sur son territoire 20% de la population scolaire des secteurs défavorisés.

* * *

Enfin en ce qui a trait au secondaire, Manuel Crespo a effectué, en 1975, une classification empirique des écoles secondaires françaises de la CECM à partir des caractéristiques socio-pédagogiques de ces écoles.

L'étude réunit dans un seul document des données de plusieurs travaux, y compris le récent travail du Conseil Scolaire de l'Ile de Montréal sur les zones défavorisées.

Cette classification a été établie à partir de quatre (4) types de variables:

1. Variables à incidence cognitive

   (intelligence verbale; intelligence non verbale; intelligence générale)

2. Variables à incidence académique

   (performance au test standardisé en français: au test standardisé en mathématiques; pourcentage d'échecs en français; d'échecs en mathématiques; carrière d'échecs ~~d'échecs~~ des élèves; ratio d'élèves sans déficiences pédagogiques par rapport aux élèves avec des déficiences)

3. Variables à incidence organisationnelle

   (composition de l'école en terme de voie académiques)

4. Variables contextuelles

   (assiduité; absentéisme; dropout; persévérance; mobilité inter-école; déficience physique des élèves; scolarité des enseignants; expérience des enseignants; absence des enseignants; indice socio-économique du CSIM; indice d'organisation familiale; faible scolarité des parents)

---

* Il faut noter cependant que tous les enfants d'un "secteur défavorisé" ne vivent pas nécessairement dans un milieu défavorisé; en effet plusieurs secteurs de recensement sont assez hétérogènes du point de vue des caractéristiques socio-économiques ou socio-culturelles de leur population.

N.B.: Cette classification présente le portrait de chaque école en ce qui concerne chacune des variables.

Or, si pour étudier un milieu scolaire donné, on réunit les données de ces différentes études, on voit apparaître une relation très étroite entre la situation socio-pédagogique générale d'une école et le niveau socio-économique du milieu qui l'alimente.

Cette constatation remet en question le fait de considérer l'échec académique d'un jeune de milieu socio-économiquement faible comme un problème essentiellement personnel, puisqu'une proportion beaucoup plus forte de jeunes de ces milieux, par rapport à des jeunes de milieux moyens ou aisés, connaît une carrière socio-pédagogique précaire.

Beaucoup de praticiens diront qu'il n'était pas besoin de tant d'études pour formuler de telles constatations: que depuis longtemps ils savent qu'il y a plus d'échecs, d'absentéisme, d'abandons, de problèmes dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles, que dans celles de milieu moyen ou aisé. Cependant, nous devons remarquer que paradoxalement, alors que l'on reconnaît que le problème a une origine sociale on tente d'appliquer, pour en résoudre une partie, des mesures individuelles on agit tout comme si le problème était dans l'enfant qui ne s'adapte pas, qui ne réussit pas.

2. HIERARCHISATION DES PROBLEMES AU SECONDAIRE

L'étude précédente de Crespo, Classification empirique des écoles secondaires françaises de la CECM (1975) visait à procurer un portrait objectif des écoles à partir des aspects mesurables et déjà informatisés de la réalité scolaire. La présente étude, Zones de déséquilibre au secondaire: hiérarchisation des problèmes perçus constitue le second volet, cette fois subjectif, de la phase descriptive de la problématique du secondaire en milieux socio-économiquement faibles. Elle tente de cerner les problèmes perçus au secondaire par différents groupes de répondants; de découvrir la spécificité de la situation en milieu socio-économiquement faible.

L'auteur de la recherche a élaboré un questionnaire qui a été soumis à des représentants de toutes les instances (enseignants, élèves, parents, professionnels des services personnels aux étudiants, membres de la direction) de trois écoles de milieu défavorisé et trois écoles de milieu non défavorisé. •

Dans ce questionnaire, les répondants étaient invités, à ordonner trente-deux (32) problèmes selon leur indice d'importance.

Or il ressort que dans les deux milieux socio-économiques, les problèmes jugés les plus importants ne se retrouvent pas dans le même ordre.

Le tableau suivant, saura le démontrer.

• Compte-tenu de la fragilité de l'échantillonnage construit, l'auteur invite cependant les lecteurs à reconnaître le caractère exploratoire de l'analyse.

TABLEAU I

Rangs des problèmes selon les milieux

Problèmes	Rangs	
Nom	M. Défavorisé	M. non-défavorisé
Haut taux d'absentéisme	1	10
Problèmes émotifs chez les étudiants	2	5
Nombre élevé de "décrocheurs"	3	21
Nombre élevé d'échecs scolaires	4	20
Difficultés liées à la lenteur des rouages administratifs	5	2
Proportion élevée d'élèves dans les voies allégées et pratiques	6	19
Insuffisance des professionnels des services aux étudiants (infirmière, tr. social, psychologue, orienteur)	7	1
Difficulté provenant des élèves de la voie allégée et pratique	10	3
Difficultés liées aux nombreuses absences du personnel enseignant	8	4
Inadéquation des programmes existants aux besoins des élèves	13	6

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

En caricaturant un peu on pourrait avancer que, si l'on considère les six principaux problèmes mentionnés par des représentants des deux milieux:

En milieu non-défavorisé on reconnait deux types de problèmes:

- problèmes personnels de certains jeunes:

  soit les difficultés provenant des élèves de la voie allégée et pratique (3e rang); les problèmes émotifs des étudiants (5e rang); et, pour y répondre, insuffisance des professionnels des services aux étudiants (1e rang)

- problèmes d'ordre "mécanique":

  pour jouer le rôle que l'on attend d'elle, l'école dit que certaines conditions de base manquent (notamment en termes de support, de services et d'outils): insuffisance des professionnels des services aux étudiants (1e rang); Difficultés liées à la lenteur des rouages administratifs (2e rang); difficultés liées aux nombreuses absences du personnel enseignant (4e rang); et enfin, inadaptation des programmes (5e rang).

En milieu défavorisé la situation est différente.

- En effet une première série de problèmes indique clairement que l'école ne parvient pas très bien à remplir le rôle qu'on attend d'elle:

Ainsi trop de jeunes s'absentent (1e rang); trop abandonnent (3e rang) ;trop ont des échecs (4e rang); trop se retrouvent dans les voies allégées et pratique (6e rang).

Or il est notable de constater que ces problèmes occupent un rang passablement éloigné en milieu non-défavorisé.

D'autre part, il y a recoupement au niveau des problèmes émotifs des étudiants, de l'insuffisance des professionnels des services aux étudiants et des difficultés liées aux lenteurs des rouages administratifs.

De plus, si l'on considère l'ensemble des 32 problèmes recensés, l'étude montre que les différentes instances en milieux défavorisés s'accordent à juger un plus grand nombre de problèmes comme étant aigus que les instances en milieux non-défavorisés (En milieux défavorisés, dix mêmes problèmes sont jugés importants par les diverses instances. (Dont les sept premiers du tableau 1) alors qu'en milieux non-défavorisés seulement deux problèmes se situent dans la région de haute importante et haut consensus (Insuffisance des professionnels des services d'aide aux étudiants, difficultés liées à la lenteur des rouages administratifs)

Cette étude permet donc de détecter les problèmes qui sont perçus comme étant particulièrement aigus en milieux socio-économiquement faible.

Et comme l'indique l'auteur en conclusion,

" On a maintes fois demandé quels problèmes étaient propres aux milieux socio-économiquement faibles. S'il existait une enveloppe budgétaire " milieux défavorisés" encore fallait-il qu'on montre que l'on s'attaquait à des paramètres propres à ces milieux. Cette recherche est dans le sens d'une délimitation de ces paramètres. Bien qu'imparfaite, elle est néanmoins un premier effort orienté vers le développement d'instruments et d'approches pour cerner la spécificité de la " problématique" . Mais après avoir décrit il faut expliquer: une fois cernées les zones de déséquilibre spécifiques aux milieux socio-économiquement faibles, on se doit maintenant d'entamer une explication. Aussi cette recherche ouvre la voie à d'autres qui, espérons-le, scruteront de près les phénomènes soulevés et en amorceront une explication cohérente."*

Extrait de Zones de déséquilibre au secondaire: hiérarchisation des problèmes perçus par Manuel Crespo. Division des Services Spéciaux . C.E.C.M. NOV 1975 p.25.

3 ESSAIS DESCRIPTIFS OU EXPLICATIFS CONCERNANT LES PROBLÈMES VÉCUS AVEC LE PLUS D'ACUITÉ EN MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUEMENT FAIBLE.

Les études présentées jusqu'à présent étaient essentiellement d'ordre descriptif. Dans cette section il sera question de synthèse de recherches qui traitent de différents problèmes identifiés dans Hiérarchisation des problèmes au secondaire (Crespo, 1975) comme étant aigus en milieu socio-économiquement faible.

Un premier duo de problèmes se confond avec les principales manifestations de l'inadaptation des jeunes au secondaire. Suivront ensuite des études qui traitent des échecs scolaires. Enfin il y aura présentation de recherches reliées de façon directe à l'organisation scolaire: voies allégées et cheminement d'études poursuivis.

Enfin en tout dernier lieu, une étude synthèse qui tentera d'identifier les relations qui existent entre l'inadaptation au début du secondaire d'une part et l'organisation scolaire d'autre part.

Ces études varient nécessairement quant à leur orientation (elles peuvent être d'ordre descriptif ou explicatif), à leur ampleur et à la pertinence qu'elles peuvent revêtir aux yeux des praticiens de même qu'à la réflexion qu'elles peuvent susciter chez eux.

Nous avons tenté dans la mesure du possible de présenter des études poursuivies ici même au Québec de façon à ce qu'il puisse y avoir transfert des données.

3.1 ÉTUDES TRAITANT DE L'ABSENTÉISME.

Si un nombre relativement élevé d'études a été mené concernant l'abandon scolaire , très peu de recherches par ailleurs ont approché l'explication du phénomène de l'absentéisme scolaire de manière exhaustive.

A la Division des Services Spéciaux de la C.E.C.M. une recherche récente de Crespo et Michelena (1976) intitulée Les relations entre structure académique et inadaptation scolaire, propose quelques jalons d'explication. Cette étude tendrait à indiquer que l'absentéisme est principalement fonction des voies académiques d'une part et du climat de l'école tel que perçu par les jeunes d'autre part.

"En effet la voie académique serait liée d'une façon évidente à l'inadaptation scolaire: les élèves de voie allégée, indépendamment de l'âge et au niveau d'intelligence, s'absenteraient et abandonneraient significativement plus que les élèves des autres voies. D'autre part ils percevraient de manière plus défavorable le climat de l'école et auraient de moins bonnes relations avec les parents , les membres de la direction et le personnel non-enseignant."*

---

* Voir les relations entre... p.85.

Nous reproduisons maintenant intégralement la conclusion du rapport de recherche, invitant les lecteurs intéressés à savoir sur quoi elle se fonde à lire le document original.

CONCLUSION

L'ensemble de cette étude sur le système des voies académiques et son influence sur l'inadaptation scolaire* permet de tirer deux conclusions majeures.

La première de ces conclusions est que le système des voies académiques influence de façon claire le phénomène de l'inadaptation scolaire et ce, une fois contrôlé l'effet de plusieurs variables identifiées par des études antérieures comme liées d'une manière plus ou moins directe au phénomène en question.**

Cette première conclusion est extrêmement importante puisqu'elle met en évidence que l'inadaptation scolaire, telle que mesurée dans cette étude, est liée et fortement influencée par un facteur de type structurel, à savoir le système des voies.

Cela semble vouloir signifier que le système de classification scolaire, tel qu'il existe au niveau secondaire, est en grande partie responsable d'une certaine désaffection de l'école , spécialement parmi les étudiants poursuivant leurs études secondaires dans les voies allégées.

Cette structure scolaire qui devait en principe adapter l'éducation académique au rythme d'apprentissage des étudiants, et ainsi répondre aux besoins et aspirations de ces mêmes étudiants, ne semble pas avoir atteint ce but, spécialement en ce qui concerne les étudiants considérés comme moins doués académiquement et classés, par ce fait même, dans les voies inférieures.

---

* Dans cette étude, l'inadptation scolaire est mesurée exclusivement par l'absentéisme sans motif valable , tel que perçu et rapporté par les répondants.

** Ces variables sont entre autres, le statut socio-économique, l'âge , la carrière scolaire, la réaction des parents et du personnel de l'école à l'absentéisme de l'élève , le climat de l'école les relations avec les parents et les non-enseignants.

Après quelques années d'implantation du système des voies, il semble plutôt qu'on ait réussi à créer deux groupes d'étudiants extrêmement différents à plusieurs points de vue. D'un côté, on trouve le groupe d'étudiants en enrichie ayant une assez forte performance académique, présentant de grandes possibilités d'instruction supérieure et voulant exploiter personnellement ces possibilités, désirant des emplois prestigieux et bien rénumérés, se sentant assez à l'aise dans leur peau d'étudiant et finalement, croyant qu'il ont devant eux un avenir social assez prometteur.

D'un autre côté, on a le groupe d'étudiants de voie allégée, ayant une faible performance académique et très peu de possibilités de poursuivre des études au delà du secondaire, sentant que leurs probalités d'obtenir des emplois prestigieux et bien rénumérés, une fois leur secondaire terminé, sont assez restreintes; voyant l'école comme un " mal nécessaire" que, souvent, ils endurent parce qu'obligés par leurs parents et qui, finalement en arrivent à penser " qu'ils sont nés pour un petit pain".

La deuxième conclusion importante qu'on peut tirer de cette étude est que le climat général de l'école influence aussi d'une manière évidente l'inadaptation scolaire. Le fait que les étudiants ne se sentent pas à l'aise à l'intérieur de l'organisation scolaire de leurs écoles semble être, tout comme le système de voies, à la base d'une désaffection de plus en plus aigue vis-à-vis de l'école, particulièrement, en ce qui concerne les étudiants de voie allégée.

Mais il faut noter que même si l'insatisfaction qui se manifeste vis-à-vis de l'école est plus forte chez les élèves des voies allégées, elle n'est cependant pas leur apanage car les étudiants en enrichie, bien que moins nombreux, se disent, eux aussi, insatisfaits du climat régnant dans leurs écoles.

Comme on l'a déjà remarqué auparavant, il semble exister un malaise assez généralisé parmi la population étudiante concernant l'organisation globale de leurs écoles.

Ces deux conclusions semblent à nos yeux être extrêmement importantes en ce qui regarde l'amorce de solution au phénomène de l'inadaptation scolaire.

Ces conclusions mettent en évidence que la solution de ce phénomène passe, d'un côté par une réforme du système des voies académiques tel qu'il existe à la C.E.C.M., et d'un autre côté, par une amélioration du climat général qui règne actuellement dans les écoles de la C.E.C.M.
Cela veut dire que des facteurs extra-scolaires comme par exemple les relations familiales, même s'ils ont une certaine importance, ne sont pas les véritables causes de la désaffection d'un nombre grandissant d'étudiants vis-à-vis de l'école.

Les véritables causes de l'inadaptation scolaire semblent se trouver dans la structure actuelle de l'école secondaire qui, à notre avis, crée des conditions favorables à un rejet de plus en plus marqué de l'univers scolaire, particulièrement parmi des groupes d'étudiants considérés comme moins doués du point de vue académique et classés dans les voies allégées.

Il faudra se questionner sérieusement sur la pertinence d'un système scolaire qui accentue les différences entre des groupes d'étudiants et qui ne réussit pas à créer les conditions nécessaires pour que la majorité des élèves se sentent bien dans leur peau, donnent le meilleur d'eux-mêmes et forment vraiment des hommes prêts à faire face aux grands défis du monde moderne pour servir vraiment les intérêts du peuple québécois.

Ce rapport se situe dans un courant réformiste du système scolaire actuel. L'ensemble des résultats qu'on vient de présenter indique qu'une amélioration sensible du système scolaire doit, d'abord et avant tout, commencer par une transformation du système des voies académiques et du climat général de l'école.*

---

* Les relations entre stucture académique et inadaptation scolaire pp 108-112.

Cette étude formelle est corroborée par les données d'un conseiller en fréquentation scolaire d'une école secondaire polyvalente située en milieu socio-économiquement faible. En effet ces données indiquent qu'en 1975-76, 40% des étudiants de l'école ont été non assidus, c'est-à-dire qu'ils ont manqué l'école 20 jours de plus. D'autre part, si l'on ne considère que les élèves de voie allégée du secteur régulier ce pourcentage s'élève à tout près de 60%! Le reste est constitué d'assidus (20% ayant manqué de 0 à 9.5 jours et de 20% de semi-assidus ayant manqué de 10 à 19.5 jours.

Lors de rencontres entre des professionnels du service social et les professeurs ceux-ci ont tenté, après avoir été informés de la situation, d'émettre certaines hypothèses explicatives concernant le haut taux d'absences rapporté. Différents types de variables ont été mentionnés:

variable élève: maladie
élève attiré par le marché du travail

variable école: cours pas intéressants
l'élève porté à s'absenter n'est pas assez suivi
billet d'absence pas obligatoire
absences des professeurs

variable milieu: désintéressement des parents
parents difficiles à rejoindre

C'est autour de la variable école qu'a porté l'essentiel des discussions . Selon nombre d'enseignants, la polyvalente,c'est une erreur. Ils formulent <u>trois critiques principales</u>:

1. <u>le classement par voie</u> (homogène, hétérogène) doit être repensé. Il y aurait de vrais et de faux allégés et quant aux vrais allégés ils se retrouvent dans des structures scolaires qui ne leur conviennent absolument pas: " C'est fou de leur donner 5 périodes d'enseignement par jour".

2. Le principe de la normalisation (la promotion automatique) incite beaucoup d'élèves à se contenter d'un minimum d'efforts . Le professeur est aussi privé d'un moyen important de motiver l'étudiant.(N.B. les enseignants indiquent qu'une telle pratique serait indispensable dans une école privée.)

3. L'organisation de l'école ne répond pas aux besoins de très nombreux étudiants. Ceci est vrai tant pour ce qui concerne la vie étudiante (rapports de l'étudiant avec ses pairs et ses professeurs où sont flagrants le manque d'appartenance à un groupe et d'identification à un adulte) ainsi que les activités pédagogiques (intérêt que peut susciter l'école chez les jeunes.)

Cependant, c'est souvent d'un ton défaitiste que sont formulées ces constatations. Or selon les professionnels du service social qui animaient ces rencontres,ce défaitisme serait attribuable aux facteurs suivants:

1. les relations de travail dues à la convention collective sont difficiles.
2. des projets déjà présentés par des enseignants n'ont pas toujours eu la suite souhaitée.
3. l'efficacité des comités est remise en question
4. les enseignants se sentent peu estimés comme corps professionnel.

Il n'en demeure pas moins que les statistiques avancées illustrent un symptôme de mésadaptation importante. Il y a donc lieu, selon les animateurs de ces rencontres de se demander s'il faut adapter l'élève à l'école ou l'école à l'élève, au milieu.

3.2 ÉTUDES TRAITANT DE L'ABANDON SCOLAIRE

Certaines écoles ont poursuivi, sur le sujet, des "études-maison". Nous avons copie de deux d'entre elles:

Une menée par le Service d'orientation d'Emilie Nelligan en 1970-71 a conduit au constat suivant:

Les raisons qui conduisent à l'abandon se combinent entre elles et se renforcent réciproquement: on abandonne l'école parce qu'on ne réussit pas , parce qu'on est "tannée" que l'argent manque. Les problèmes s'accumulent à la maison et l'école devient une préoccupation marginale."

Il existe rarement d'agressivité envers le système scolaire actuel chez les élèves qui quittent l'école en cours d'année.

Les principales raisons invoquées par les filles de 16 ans qui avaient abandonné étaient le travail,la maladie et l'obligation d'aider à la maison.

En 1973-74 une étude de même type a été poursuivie à Saint-Stanislas . Les constatations que l'on peut en tirer sont les suivantes:

Les plus jeunes prétextent un travail pour quitter l'école officiellement mais en général peu d'entre eux se trouvent un emploi. Par ailleurs les plus âgés ont souvent un emploi en vue quant ils quittent.

Les motifs de départ évoqués sont principalement " l'écoeurement", les échecs antérieurs, l'école buissonnière.

Plusieurs de ces jeunes proviennent de foyers à problèmes multiples: chômage, foyer désuni etc.

Enfin, près de la moitié des 24 cas de Secondaire III à partir desquels a été effectuée l'étude semblent avoir une intelligence sous la moyenne.

• A cette époque Emile-Nelligan était une école fréquentée seulement par des filles.

. . . . . .

D'autre part en 1971 un mandat de madame la Présidente d'étudier le phénomène de l'abandon scolaire à la C.E.C.M. a conduit a la formation de deux comités de travail consécutifs dont le second a produit en 1975 un document intitulé L'abandon Scolaire au Secondaire.

Les principales constatations de cette étude sont les suivantes:

En 1973-74 le taux d'abandon scolaire à la C.E.C.M. était de 8.6%. Cependant c'est dans les régions I et II qu'il était le plus élevé.

La plus forte concentration de décrocheurs se retrouve chez les garçons de niveau Secondaire IV ou V et âgés de 16 ou 17 ans. De plus, 60% des décrocheurs présentent au moins une (1) année de retard scolaire soit en français , en anglais ou en mathématiques.L'échec scolaire apparait alors comme l'un des facteurs importants reliés à l'abandon des études et l'un des indices importants dans le dépistage des décrocheurs potentiels.

50% des décrocheurs proviennent de la voie allégée et 34% de la voie régulière. Quant à l'appartenance des décrocheurs aux secteurs, 36% proviennent de professionnel court et 20% du professionnel long (contre 7% du secteur régulier)

Les causes de l'abandon varient selon qu'elles sont exprimées par les décrocheurs eux-mêmes ou les conseillers d'orientation:

Les décrocheurs donnent comme motifs les plus fréquents d'abandon le goût du travail et le fait de s'en être trouvé un. Viennent ensuite les raisons scolaires comme les difficultés, le changement d'école , l'insatisfaction générale vis-à-vis le régime scolaire. Au troisième rang on retrouve des raisons familiales, personnelles et financières.

Les motifs d'abandon évalués par les conseillers d'orientation n'ont pas le même ordre d'importance. Les raisons scolaires sont plus nombreuses , viennent ensuite les raisons familiales, personnelles et financières et en troisième lieu, le motif du travail.

D'autre part, les conclusions d'une étude faite en 1971 à l'aide d'un questionnaire complété par des finissants et des décrocheurs nous indiquent que proportionnellement:

Plus de décrocheurs que de finissants ne consultent pas leurs professeurs pour les études et les travaux pratiques.

Plus de décrocheurs que de finissants perçoivent leurs professeurs comme peu disponibles et intéressés à les seconder.

Plus de décrocheurs que de finissants ne sont pas satisfaits des cours suivis,ni de la formation personnelle reçue à l'école ; par contre, il y a plus de décrocheurs satisfaits des activités parascolaires.

Plus de décrocheurs que de finissants ont des amis(es) non acceptés(es) des parents.

Plus de décrocheurs que de finissants n'ont pas d'espace adéquat pour étudier à la maison.

Plus de décrocheurs que de finissants ne vivent pas avec leurs deux parents ou viennent de foyers désunis.

L'abandon scolaire est, selon les auteurs , une problématique privilégiée qui permet d'analyser les obstacles qui empêchent la réalisation de l'idéal suivant: "le droit de tous à l'éducation".

Certains jeunes ne profitent pas des services éducatifs et ce, à cause d'obstacles de différents ordres.

<u>Obstacles d'ordres personnel, familial, social, économique.</u>

Les mesures sociales inadéquates pour les élèves qui abandonnent parce qu'ils doivent apporter un revenu supplémentaire à la maison.

L'absence de mesures pédagogiques personnalisées pour les élèves malades.

L'influence qu'exercent sur le décrocheur les amis qui travaillent est plus grande que celle que peut avoir sa famille.

Les exigences scolaires uniformes pour ceux qui n'ont pas les facilités d'étude à la maison.

La différence entre la valeur accordée à l'étude et au travail dans certains milieux et celle qu'accorde l'école.

Obstacles pédagogiques

Le manque d'objectifs clairs des programmes du secteur professionnel court.

Le trop grand nombre d'élèves inscrits au cours général et le manque d'accessibilité aux études collégiales pour les élèves du secteur professionnel long.

L'absence de mesures de dépistage des difficultés scolaires et de mesures de récupération.

Obstacles organisationnels

Le manque de souplesse des normes administratives face aux besoins et aspiration des élèves.

La rigidité et la lenteur du système scolaire à se transformer pour répondre aux besoins sociaux du temps présent.

Le manque de sens d'appartenance à un milieu et de communication entre les élèves et les professeurs dans les très grosses écoles.

L'incohérence entre la loi de fréquentation scolaire obligatoire et celle de l'âge d'entrée sur le marché du travail de même qu'entre ces lois et l'importance accordée au diplôme de fin d'études secondaires.

La concentration d'abandons dans les régions I et II, les régions caractérisées de façon importante par des zones socio-économiquement faibles amène à invoquer des causes sociales, scolaires et culturelles pour comprendre le phénomène de l'abandon des études dans ces milieux.

Les auteurs poursuivent ainsi:

" Nous nous interrogeons sérieusement sur la nature de l'inadéquation qui existe entre l'école et ces milieux (milieux socio-économiquement faibles) et qui nuit à la poursuite des études. Nous formulons sous forme de questions les hypothèses suivantes pour expliquer cette inadéquation . Existe-t'il réellement une différence entre les jeunes de ces milieux et ceux des autres milieux, au niveau des aspirations scolaires et professionnelles? Quelles sont habituellement nos attentes par rapport aux jeunes des milieux socio-économiquement faibles? Est-ce que la force de tradition des modèles de réussite scolaire et sociale qui leurs sont offerts est si grande qu'elle les amènerait à restreindre leurs aspirations scolaires et professionnelles? Est-ce que les programmes , la pédalogie,l'organisation scolaire contribuent à accentuer dans ces milieux les différences culturelles? Est-ce qu'ils répondent aux besoins des jeunes de ces milieux?

Nous ne sommes pas en mesure de répondre scientifiquement à toutes ces questions . De plus nous croyons qu'il est préférable que les réponses proviennent d'un dialogue entre le personnel du milieu scolaire et les gens du milieu (les jeunes eux-mêmes et leurs familles) . Nous croyons en effet que la participation des gens du milieu à la vie de l'école est une des voies qui favorisent la cohésion entre l'école et le milieu social. Nous croyons aussi qu'il est important que les gens du milieu participent à la définition des objectifs de l'éducation au secondaire et à l'élaboration des moyens pour réaliser ces objectifs" *

Enfin selon les auteurs la situation des décrocheurs, après un an apparaît plus précaire que celle des élèves qui ont terminé leurs études secondaires. Un plus grand nombre de décrocheurs est encore à la recherche d'un emploi, est obligé de rester à la maison pour aider, fait des démarches pour retourner aux études occupe des emplois non-spécialisés. Abandonner ses études prématurément c'est, selon les auteurs, se compliquer l'existence dans une société basée sur la compétition à base de diplôme et d'expérience. Pour pallier à cette difficulté il faudrait, selon eux, que les coupures entre le monde scolaire et le monde du travail soient moins brusques et qu'à tout le moins, des informations pertinentes soient données aux élèves qui ont le goût du travail ou sont obligés d'abandonner leurs études pour aller travailler.

---

* L'Abandon Scolaire au Secondaire

par le comité d'étude sur l'abandon scolaire
Division des Services Spéciaux. C.E.C.M. Juin 1975 p.72.

Les auteurs proposent alors , dans le cadre d'une implication possible des éducateurs, les jalons de réflexion suivants:

L'abandon scolaire dans mon école

1. Suis-je au courant du nombre de cas d'abandon dans mon école?
2. Suis-je informé des motifs le plus fréquemment invoqués par les élèves qui abandonnent?
3. Est-ce que l'abandon scolaire me préoccupe ou me laisse indifférent?
4. Suis-je porté à penser que le phénomène de l'abandon dans mon école est plus souvent attribuable à des causes sociales et familiales qu'à des causes d'ordre scolaire?
5. Suis-je assez au courant des causes d'ordre scolaire qui, dans mon école, contribuent à l'abandon d'un bon nombre d'élèves?
6. Mon école a-t-elle déjà un programme spécial d'intervention qui peut contribuer à réduire le taux annuel d'abandon?
7. Quelle contribution puis-je apporter à mon école si on décide de travailler à prévenir les cas d'abandon?
8. Est-ce que je peux dépister assez facilement, au début du secondaire, les candidats à l'abandon scolaire?
9. Quels moyens puis-je utiliser pour motiver un élève à poursuivre et à terminer ses études secondaires?
10. Suis-je convaincu que l'abandon scolaire doit être une solution de dernière instance?
11. Quelle attitude dois-je prendre devant un élève qui commence à parler d'abandon?
12. Suis-je assez à l'écoute de l'expression des besoins des élèves dans mon école?

. . . . . .

D'autre part en 1976 Michelena s'est proposé, dans un rapport intitulé Etude Comparative des Caractéristiques générales et du vécu scolaire les dropouts et des élèves témoins de la C.E.C.M:

1. de connaître les caractéristiques générales des étudiants ayant abandonné l'école avant la fin de leurs études secondaires.

2. de dégager une image du vécu de l'école, (telle que perçu par les dropouts d'une part et les élèves témoins d'autre part.)

En conclusion générale l'auteur indique de façon synthétique ce que révèle l'analyse des données.

1. Les dropouts de la C.E.C.M.(tous les cours) se distinguent des élèves témoins au niveau des caractéristiques générales telles que l'âge, le sexe, le revenu des parents, la scolarité du père et le degré scolaire;

2. Il semble exister un effet d'interaction, d'une part, entre la variable "type de cours" et les caractéristiques générales recensées et d'autre part, entre la variable "état de défavorisation de l'école" et ces mêmes caractéristiques générales. En d'autres mots, les deux variables mentionnées semblent influencer le degré de caractérisation entre les dropouts et les élèves témoins: les dropouts du professionnel (court et long) et ceux des écoles défavorisées ressemblent plus aux élèves témoins de ces mêmes secteurs d'enseignement et de ces mêmes écoles, que les dropouts du secteur général et ceux des écoles favorisées, au niveau des caractéristiques générales mentionnées;

3. Les élèves témoins et les dropouts de la C.E.C.M.(tous les cours) conçoivent l'école d'une façon très utilitaire et croient surtout aux réformes de type global;

4. Les élèves témoins de la C.E.C.M. (tous les cours) évaluent le fonctionnement général de l'école d'une façon plus positive que les dropouts de ce même milieu scolaire;

5. Tous les élèves témoins comme les dropouts de la C.E.C.M. (tous les cours) évaluent le climat de l'école d'une façon plutôt pessimiste. Cependant, les dropouts sont plus mécontents du climat scolaire que les élèves témoins;

6. Il semble exister un lien entre le fait d'être inscrit au professionnel court et le phénomène de l'abandon scolaire: ce milieu semble plus propice à développer des tendances à l'abandon prématuré des études parmi les étudiants qui s'y trouvent;

7. Les variables de type scolaire telles que les objectifs de l'école, le fonctionnement général de l'école et le climat scolaire, semblent exercer une influence plus forte sur le phénomène de l'abandon scolaire dans les écoles favorisées que dans les écoles défavorisées. •

. . .

Dans une thèse de maîtrise: Abandon Scolaire:

revue et synthèse des caractéristiques de personnalité et et du développement personnel (1974) Murray distingue différents types de dropouts.

Il y a tout d'abord le drop-out accidentel. Celui-ci jouit généralement d'une personnalité équilibrée; il est intégré à la société et accepte les valeurs dominantes ainsi que le statut de l'argent. C'est le type de jeune qui a l'occasion de se voir offrir un emploi intéressant.

Par ailleurs il y a le drop-out défavorisé. Il peut s'agir du drop-out indapté, c'est-à-dire celui qui jouit d'une capacité intellectuelle faible, de déficiences physiques importantes ou de troubles sérieux de la personnalité; ou bien du drop-out culturellement défavorisé . Les besoins, les valeurs et la personnalité de celui-ci ne sont généralement pas congruents avec les exigences et les opportunités du système scolaire. Il se retrouve surtout au niveau secondaire, possède un développement verbal et cognitif déficient, des aspirations peu élevées et bénéficie souvent d'un support parental faible. Sa mésadaptation existerait surtout en fonction de l'école.

• Étude comparative des caractéristiques générales et du vécu scolaire des dropouts et des élèves témoins de la C.E.C.M. Justo Michelena . Division des Services Spéciaux C.E.C.M. Mai 1976.

Enfin la catégorie "drop-out défavorisé" comprendrait également le drop-out délinquant. Délinquance est d'ailleurs souvent reliée à "défavorisation".

L'auteur termine sa classification par le drop-out marginal, celui qui rejette le "système", adhère à une nouvelle "culture". Son geste revêt souvent un caractère politique et anti-scolaire.

3.3 ÉTUDES TRAITANT DES ÉCHECS SCOLAIRES DES ÉTUDIANTS.

Dans cette sous-section nous regrouperons des données d'études poursuivies à le C.E.C.M de même que les conclusions de certains volumes dont les préoccupations se rattachent à l'échec scolaire. Le choix des volumes découle nécessairement d'une décision arbitraire, les titres choisis n'ayant pour but que d'ouvrir la voie à la réflexion.

Aucune recherche officielle n'a été entreprise sur le sujet par la Division des Services Spéciaux. Toutefois en 1974 les conseillers en orientation d'Emile Nelligan ont poursuivi une étude dans leur milieu. L'échec académique en milieu défavorisé et ses incidences sur le développement de l'adolescente.

Il ressort de cette étude qu'en 1973-74 37.6% des élèves de l'école Emille Nelligan* ont connu l'échec académique (unique ou multiple). A la fin de leurs études secondaires , 70% des élèves de l'école ont connu un ou plusieurs échecs.

Les conseillers en orientation ont tenté, au moyen d'entrevues, de déterminer les causes de l'échec académique. Les raisons invoquées étaient:

1. d'ordre académique ou méthodologique

   ex- matière trop difficile ,explication trop peu nombreuses, examen trop rapprochés des leçons d'enseignement ou trop peu nombreux etc.

2. d'ordre disciplinaire

   ex- professeur pas assez ferme, classe bruyante ou agitée.

---

* Il est à noter qu'à cette époque Emille-Nelligan était exclusivement fréquentée par des filles.

3. les relations professeurs-élèves.

ex- une relation mauvaise ou non-établie amènerait l'élève à rejeter la matière à apprendre , à adopter une attitude d'indifférence, de laisser-aller.

4. un intérêt nul pour la matière.

les matières les plus mentionnées étaient alors l'éducation physique et l'enseignement religieux

5. les absences des professeurs et des élèves

celles-ci seraient liées directement à un abaissement de la motivation et à la source d'échec académiques.

Ils ont ensuite tenté de cerner les réactions des élèves face à l'échec et la signification personnelle qu'elles lui accordent.
Ils ont pu noter que:

1. les réactions sont nettement proportionnelles à l'importance de la matière concernée.

2. le premier échec amène des réactions inévitables et cela sans discernement pour la matière en cause. (L'élève peut être fâchée, surprise, honteuse etc).

3. les réactions sont différentes selon que les élèves se déclarent responsables ou non de leur(s) échec (s). Elles le considèrent alors juste ou injuste.

4. L'échec amène parfois la prise de conscience d'une incapacité académique .Lorsque la situation scolaire, par suite d'échecs accumulés, apparaît comme une source de dévalorisation, l'élève peut avoir tendance à s'en détacher émotivement.

5. Quelques-unes craignent des sanctions de la part de la force judiciaire si l'échec est causé par des absences répétées.

Voici enfin la conclusion et l'interprétation personnelle des données que fournissent les auteurs de l'étude:

Il y a des cas où l'échec est une vive protestation contre le professeur. Les élèves à ce moment ne manifestent aucune collaboration, aucune motivation et peuvent même s'acharner à saboter le cours. C'est le cas surtout de certaines matières à option jugées non importantes. Dans ce cas l'échec devient une certaine revanche personnelle puisque les retombées de l'échec n'entravent pas la poursuite des études.

Il y a cependant des cas où l'échec agit directement sur la bonne marche des projets d'étude. A ce moment-là, l'élève en sort avec un sentiment d'impuissance, de découragement ou de colère. Si la relation avec le professeur est amorcée et est bonne , les retombées de l'échec sont minimisées et davantage assimilées comme une incapacité ou une faiblesse à réussir la matière donnée. Dans le cas contraire, les réactions sont violentes et conduisent les élèves à s'attaquer directement au professeur en "niaisant son cours", soit à s'évader du cours ou à démissionner complètement.

Les élèves qui disent ne pas souffrir de l'échec parce qu'elles n'aiment pas l'école me semblent le plus touchées sur le plan personnel. Souvent ces filles ont été assez médiocres à l'école et leur valeur personnelle est mise à rabais. Attacher de l'importance à l'échec constituerait pour elles assumer une trop grande part de dévalorisation. Elles s'en dégagent donc en se retirant emotivement de la réalité scolaire et en retrouvant un support dans un groupe d'ami(e) (s) vivant une situation identique.

La plupart des élèves finissent par avouer qu'elles aimeraient mieux ne pas avoir d'échec et qu'elles ont toujours un certain pincement quant elles voient l'astérique sur leur bulletin. Cependant, il me semble évident qu'elles se défendent très rapidement d'en souffrir lorsque la relation avec le professeur est détériorée ou absente. Il m'apparaît aussi évident que la seule façon d'aider les élèves à prendre conscience de leurs limites personnelles dans des domaines particuliers est strictement reliée à l'établissement d'une relation individualisée et personnalisée au professeur avec l'élève.

Si la relation n'arrive pas à s'établir ,soit à cause des structures de l'enseignement actuel, soit à cause d'un désintéressement quelconque, l'enseignement ne peut devenir une véritable éducation et l'échec ne peut devenir l'objet d'une prise de conscience de soi ni l'objet d'une croissance personnelle de l'adolescente; la seule façon pour l'adolescente d'échapper à la menace de désintégration personnelle reste le détachement émotif et physique de la réalité scolaire de ses exigences et de ses gratifications."

. . . . . .

L'étude précédente met en évidence le lien très étroit qui existe entre l'échec scolaire et la relation établie avec le professeur.

Un volume très connu, Pygmation à l'école traite spécialement de l'importance que peuvent revêtir les attitudes et le comportement de l'enseignant au sein de cette problématique.

Selon Rosenthal et Jacobson, les attitudes et le comportement du maitre peuvent être des facteurs qui contribuent à l'échec de l'élève . Leurs réactions peuvent être inextricablement liées à son échec. (méthodes utilisées, attentes des maîtres à l'égard des jeunes; non acceptation du milieu par l'enseignant; adoption d'attitudes différentes à l'égard des enfants selon leur milieu d'origine etc). On établirait des normes plus basses pour les jeunes de milieu modeste sans se préoccuper de les faire accéder que l'on attendrait normalement d'élèves qui ont atteint tel ou tel degré scolaire. Frank Riessman rejoint ce point de vue. En effet dans son programme de formation des maitres (1969) il propose le motus vivendi suivant: " Espérez davantage et vous obtiendrez davantage des enfants et de leurs parents". (p.16)

Le premier argument de Riessman semble être que l'enfant désavantagé a été sous-estimé et qu'il y a des éléments positifs dans les groupes socio-économiques se situant au niveau le plus bas de l'échelle sociale. Ce principe devrait être adopté comme " hypothèse de travail, comme un mythe positif, parce qu'ainsi on peut travailler avec les non-prévilégiées et non sur eux." (1962, p.106.)

L'ouvrage "Youth in the Ghetto (H.A.R.Y.O.U.,1964) va dans le même sens: " Quand maîtres et chefs d'établissement ont une piètre opinion des aptitudes des enfants, ceux-ci infirment rarement ce préjugé" (p.203). Les programmes efficaces dans la lutte contre la pauvreté, poursuivent les auteurs, " ne viendront que d'une ferme conviction que les élèves peuvent réussir" (p.244).

• L'échec académique en milieu défavorisé et ses incidences sur le développement de l'adolescente par Michel Laquerre, Gisèle Lacerte, André Fitzgillon pp.23-24.

Les auteurs font également référence à un autre phénomène, l'effet de halo,qui consiste à impliquer, à partir de certaines choses que l'on sait sur un élève, d'autres choses, vraies ou fausses. Par exemple si huit élèves ont un quotient intellectuel de 100 (ce que le maître ignore) et qu'on fait croire au maître que les quatre premiers ont un quotient intellectuel de 110 et les quatre autres de 90, il y a de bonnes chances pour que cela influence la notation du maître lorsqu'il fera passer des examens aux élèves. De plus, si un élève que l'on croit avoir un bon quotient intellectuel ne comprend pas, on aura tendance à l'encourager , à reprendre les explications et à croire qu'il peut comprendre. Cet élève jouira alors d'un préjugé favorable de la part du maître, et cet espoir de succès qui se communiquera à l'enfant pourra ainsi réaliser la prophétie de son maître.(Un élève dont le quotient intellectuel est de 100 pourrait dans les faits se comporter comme un élève dont le quotient intellectuel est de 110!)

Oak School, qui a servi de terrain d'investigation est organisée selon le système des sections rapide , moyenne et lente . Or les auteurs avaient pensé que les préjugés favorables des maîtres se révéleraient plus bénéfiques pour les enfants de la section lente. Ce ne fut pas le cas; en effet il s'est avéré que ce sont les enfants de la section moyenne qui montrèrent les avantages les plus grands. Ce serait donc l'enfant le plus moyen d'une école de milieu populaire qui bénéficierait le plus de préjugé favorable de ses maîtres.*

Bien plus, lors d'une expérience menée à l'école, plus les enfants de la section rapide avaient gagné au quotient intellectuel, plus ils étaient jugés favorablement par leurs maîtres alors que le contraire se produisait à l'égard des enfants de la section lente. Par le fait que ces enfants appartenaient à la section lente, les maîtres ne pouvaient pas concevoir qu'ils puissent acquérir une compétence intellectuelle quelconque.Ils se montraient donc très méfiants lorsque les résultats aux tests semblaient indiquer que les enfants avaient fait des progrès. Les auteurs en déduisent qu'il est possible que les maîtres aient besoin d'un temps de préparation avant d'être capables d'accepter le comportement scolaire imprévu résultant de la mobileté intellectuelle ascendante d'un enfant**

---

* voir Pygmation à l'école p.248.

** Pygmation à l'école p.251.

Enfin les auteurs relient le bienfait d'un préjugé favorable de la part du maître au développement d'une image positive de soi chez l'élève.

Ainsi lorsqu'on avait dit au maître que ses élèves avaient un quotient intellectuel plus élevé qu'ils n'avaient en réalité, grâce à ce qu'il disait, comment et quand il le disait, par les expressions de son visage, par ses gestes et peut-être son contact, le maître avait pu communiquer aux enfants qu'il espérait une amélioration de leurs performances intellectuelles. Une telle communication, jointe à une modification possible des techniques pédagogiques, a pu contribuer à l'apprentissage de l'enfant en modifiant la conception qu'il avait de lui-même, la confiance en ses propres possibilités, ses motivations, sa manière d'apprendre et ses aptitudes.*

. . . . .

Claes d'autre part s'est intéressé à la relation entre besoin d'accomplissement et réussite scolaire. Dans l'article qui suit, l'auteur passe en revue différents travaux concernant la motivation scolaire.

" Quelques perspectives théoriques concernant le déficit de la motivation scolaire d'élèves issus de milieux socio-économiquement défavorisés. "

Michel Claes
Université de Montréal

Torrance signalait dans un article publié en 1965 le contraste entre le faible taux de recherches publiées concernant des problèmes de motivation et ce qu'à l'époque un panel de hauts responsables de l'éducation aux États-Unis identifiait comme une des priorités majeures de la recherche en éducation. Marx et Tombaugh (1967) ont d'ailleurs relevé systématiquement le pourcentage réduit d'articles centrés sur des questions de motivation scolaire dans les différentes revues de psychologie pédagogiques; pour la période 1951-55, 2% de l'ensemble des articles y sont consacrés.

---

* Pygmation à l'école p.253.

La situation semble quelque peu plus favorable pour la période 1961-65 puisque 4% des articles concernent des questions de motivation scolaire.

Je n'ai pas, pour ma part, poursuivi ce travail de compilation afin d'évaluer si la courbe de l'intérêt de la psychologie scolaire pour des problèmes de motivation était croissante ou non. Ce que je peux constater quotidiennement par contre, c'est un intérêt très vif des professeurs, particulièrement à l'école secondaire, pour des questions telles que:" pourquoi tant d'élèves normalement doués pour la réussite manifestent-ils si peu d'intérêt pour le travail scolaire?" ; et un intérêt plus marqué encore pour la question: " comment faire pour intéresser les élèves aux matières scolaires?".

Sans doute la première question renvoit-elle à d'autres interrogations plus vastes sur l'école et les valeurs qu'elle véhicule. Les recherches sur la motivation scolaire ont tenté, plus modestement , de cerner des dimensions plus limitées et plus directement manipulables de cette question en tâchant d'identifier ce qui peut être à l'origine de la tendance à mobiliser l'énergie face à des tâches scolaires, à orienter cette énergie et à la maintenir avec persistance.Ce sont ces courants de recherche que je voudrais rapidement rapporter ici en mettant un accent particulier sur les travaux réalisés auprès des milieux socio-économiquement défavorisés.

La première perspective théorique qui peut nous guider en motivation scolaire a été développée par McClelland et Atkinson autour du concept de Need for Achievement, le besoin d'accomplissement . Il existerait, selon ces auteurs, une tendance différencielle, d'un individu à l'autre, à mobiliser de l'énergie quand la personne effectue une tâche qui implique une confrontation avec des standards d'excellence, que ces standards lui viennent de la situation, qu'ils viennent des exigences de l'entourage ou de l'individu lui-même.

Il n'est pas surprenant que cette théorie ait trouvé un champ d'application privilégié à l'école puisque c'est précisément ce qu'on demande à l'élève dans l'éxécution de la plupart de ses tâches, on lui propose de "bien faire" ce qu'il fait, on exige de lui qu'il se conforme à des standards pour que ces travaux soient acceptés.

Les premiers travaux de McClelland et Atkinson se sont centrés sur la mise au point d'un instrument de mesure apte à évaluer ce besoin d'accomplissement . C'est une technique d'analyse de contenu d'histoires produites à partir de planches apparentées au T.A.T. qui a été retenue. A partir d'images projetées on demande au sujet de produire une histoire en le guidant par différentes questions : qui sont les personnages? Que font-ils, que ressentent-ils? Qu'est-ce qui va se passer? Une rigoureuse analyse de contenu permettant un indice de fidélité, entre différents correcteurs, de 90, permet d'évaluer le niveau de besoin d'accomplissement des sujets.

Ainsi devant une planche représentant un personnage qui s'occupe à des vagues manipulations , le sujet qui raconterait l'histoire suivante serait coté haut en besoin d'accomplissement. " C'est une personne qui cherche à découvrir un médicament pour guérir le cancer, elle travaille depuis longtemps mais un jour elle va trouver. Elle fera beaucoup de bien à l'humanité et obtiendra le prix Nobel".

Cette technique de mesure a été éprouvée par différentes recherches de validation; parmi celles-ci de nombreuses recherches ont pu mettre à jour l'existence d'une relation significative entre le besoin d'accomplissement et la réussite scolaire. La compilation réalisée par Klinger(1966) montre que sur 13 recherches publiées concernant des élèves de l'élémentaire et du secondaire 10 témoignent d'une relation significative entre besoin d'accomplissement et performance scolaire. Parmi les recherches montréalaises citons la recherche de Lajoie(1973) réalisée auprès d'élèves sous-productifs et bons productifs d'Outremont (élèves de quotient intellectuel comparable mais dont le premier groupe réalise de faibles performances scolaires) qui obtient une moyenne de besoin d'accomplissement de 10.3 chez les bons productifs et de 3.7 chez les sous-productifs. Ces différences sont hautement significatives.

La question soulevée par ces techniques est la suivante: l'expression imaginaire de thèmes d'accomplissement révèle-t'elle réellement un mécanisme motivationnel de base chez l'individu ou révèle-t'elle autre chose? L'élève bien scolarisé a-t'il produit l'histoire du prix Nobel parce qu'il est personnellement animé par ce type de dynamisme ou, plus simplement , parce que c'est le genre de chose qui est valorisée dans son milieu, sa famille ou son entourage scolaire.

Une telle question soulève des problèmes sérieux sur la théorie de la motivation à l'accomplissement . Cependant McClelland ne nie nullement l'incidence de l'environnement sur la motivation à l'accomplissement; pour lui cette motivation est acquise, le rôle de la culture et celui du milieu environnant sont déterminants sur la genèse de ce besoin d'accomplissement.

McClelland (1961) , rapporte à ce sujet des recherches assez fascinantes sur le contenu des contes et des histoires populaires racontées aux enfants dans différentes cultures . Dans les cultures qui valorisent l'accomplissement personnel et l'esprit d'entreprise, les cultures juives ou protestantes notamment, on raconte de façon prévilégiée aux enfants des histoires dont les personnages , par leur ingéniosité ou leur esprit d'entreprise parviennent à contrôler l'environnement et à vaincre les obstacles qui se présentent à eux. Ces thèmes sont pratiquement absents dans les contes racontés aux enfants de certaines cultures africaines et polynésiennes.

Rosen(1959) a pu montrer que les facteurs ethniques étaient également déterminants dans la construction du besoin d'accomplissement. Dans son échantillon les juifs et les protestants viennent en tête quant à l'expression,à la valorisation de l'accomplissement et à l'esprit d'entreprise alors que le groupe des Canadiens français se situe assez bas. (Il s'agit de Canadiens français immigrés aux Etats-Unis.)

Quant aux différences concernant les classes sociales ,toutes les recherches entreprises sur ce thème confirment une relation entre la classe sociale et à la motivation à l'accomplissement . Rosen (1956) qui analyse la relation entre classe sociale et syndrome d'accomplissement trouve approximativement 75% de "high-achievers" et 25% de "low-achievers" dans les classes supérieures; ces chiffres s'inversent dans les classes défavorisées où il identifie 75% de"low-achievers". D'autres recherches n'obtiennent pas de résultats aussi sévères mais toutes confirment une nette supériorité de l'expression et de la valorisation de l'accomplissement des classes moyennes sur les classes défavorisées.

La première explication de ce fait concerne l'aliénation des milieux défavorisés à leur condition. Cela est plus particulièrement notoire dans toutes les recherches qui utilisent le questionnaire de valorisation de l'accomplissement.Des items comme:" le secret du bonheur est de ne pas attendre trop de choses de la vie et de se satisfaire de ce qu'on a" ou encore "planifier les choses pour l'avenir ne peut rendre une personne malheureuse puisque le plus souvent les projets ne se réalisent pas", sont majoritairement choisis dans les milieux défavorisés et majoritairement rejetés dans les classes moyennes.

L'autre explication est à caractère génétique. Les recherches de Winterbottom (in Atkinson, 1958), de Rosen et d'Andrade (1959) ont montré que le besoin d'accomplissement s'acquiert et se développe très tôt dans l'enfance, et que le rôle de la mère était central dans cette acquisition. Les mères d'enfants ayant un besoin d'accomplissement élevé ont des attitudes éducatives différentes des mères d'enfants à faible besoin d'accomplissement . Elles favorisent plus précocement l'entraînement à l'indépendance et, surtout , elles guident les apprentissages de la maîtrise en évaluant l'enfant et en récompensant plus souvent ses réussites.Tout cela implique une disponibilité psychologique et matérielle de la mère qui, bien des recherches en témoignent , n'est pas souvent le fait de la mère des milieux défavorisés.

Sur le plan de la motivation à l'accomplissement le tableau n'est pas très réjouissant en ce qui concerne les milieux défavorisés. Le seul point positif relevé par Atkinson (1965) concerne le fait que les élèves de milieux défavorisés ayant un besoin d'accomplissement élevé réussissent aussi bien scolairement que les enfants de milieux moyens ayant également ce besoin de façon élevée. Le problème est qu'ils sont beaucoup moins nombreux.

Irwin Katz (1967), qui s'intéresse aux problèmes de la motivation scolaire d'enfants noirs aux Etats-Unis , doute que cette théorie du besoin d'accomplissement puisse réellement rendre compte du déficit motivationnel de ces enfants qui réaliseraient ce besoin ailleurs qu'à l'école, sur les terrains de jeu et de sport notamment. Il pense que si les enfants de milieux défavorisés se montrent si peu intéressés aux tâches scolaires c'est que ces activités n'ont pas pour eux une signification personnelle.Ce qui peut conférer une signification à une tâche qu'un individu réalise c'est la possibilité que possède cet individu de la contrôler. Pour ce faire il doit avoir intériorisé les standards qui lui permettront de s'auto-évaluer. Katz estime que les élèves sous-productifs des groupes minoritaires ont mal intériorisé ces critères et que, de plus, ils ont développé une anxiété devant l'échec qu'ils anticiperaient dans n'importe quelle tâche au point de se dévaloriser en vue de neutraliser cette anxiété.

Les hypothèses de Katz m'ont conduit avec Hamzi Salamé à mettre en place une recherche sur le comportement d'auto-évaluation d'élèves sous-productifs de milieu défavorisé de Montréal. Nous avons pu observer une tendance chez ces enfants à s'autocritiquer dans des tâches où leur performance étaient cependant objectivement bonne .

Il est apparu également que ces enfants présentaient une grande difficulté à s'auto-évaluer, principalement parce qu'ils n'ont pas intégré les standards qui leur permettent d'évaluer adéquatement leur production. On peut en conclure que ces élèves ont développé un sentiment subjectif d'incompétence, même dans des tâches non scolaires comme des dessins à composer à partir de papiers de couleur.

Ce fait comme celui d'avoir développé une incapacité de contrôler sa propre performance peut, je pense, constituer un facteur explicatif important du peu d'énergie que l'élève sous-productif de milieu défavorisé manifeste devant les tâches scolaires.

Un troisième courant de recherche , que je voudrais aborder rapidement, a été développé autour du thème de l'attribution de la causalité des effets du comportement; globalement, ces perspectives se construisent autour de la question suivante; "à quoi j'attribue les causes de mes réussites ou de mes échecs? Est-ce à mon propre comportement ou à des causes extérieures comme le hasard ou la chance?"

Coleman (1966) a pu montrer dans l'enquête qu'il a menée sur l'ensemble des groupes défavorisés des Etats-Unis que cette variable, qu'il appelle intériorisation/extériorisation présente le niveau de corrélation le plus élevé avec la réussite scolaire.

On sait, depuis les enquêtes de Sherif (1964), que les adolescents de milieux défavorisés ont des standards de réussite personnelle élevés mais, qu'en même temps, ils développent une attitude quasi-magique devant les moyens d'accéder au succès. Les média d'information ne sont d'ailleurs pas étrangers à cette mystique.

Certains, comme de Charms (1971), pensent que c'est sur cette variable qu'il faut agir si on veut apporter des changements dans les processus motivationnels des élèves de milieux défavorisés.

A cet égard, si la recherche dans le domaine de la motivation scolaire offre un champ très ouvert à l'investigation théorique, des tentatives intéressantes ont été réalisées dans la mise en place de programmes de stimulation de la motivation scolaire auprès d'élèves de l'enseignement secondaire. J'ai pu travailler à l'adaptation de tels programmes et l'évaluation des changements observés, notamment dans le rendement scolaire, me paraît encourageante.

Mais ce sont des programmes systématiques réalisés auprès des professeurs qui pourront apporter des réponses à la question posée au début:" comment intéresser les étudiants aux activités scolaires". De tels programmes visant à développer des climats de classe et de structures d'apprentissage plus motivants ont été mis en place récemment et l'incidence des effets de ces programmes sur la classe sont en cours d'évaluation.

Références.

ATKINSON, J.W. The mainsprings of achievement oriented activity. in Krumboltz, J.D. Learning and educational process.Chicago: Rand McNally, 1965.

CLAES, Michel et SALAMÉ , Ramzi. Une investigation de sentiment de compétence subjective de deux groupes d'élèves sur-et sous-productifs. Article à paraître.

COLEMAN, J.S. Equality of educational opportunity. U.S. Department of Education, Washington,D.C.1966.

de CHARMS, R. Personnal causation training in the schools. Journal of Applied Social Psychology,1972,2,2,pp.95-113.

KATZ, Irwin.The socialisation of academic motivation in minority group children. In Jones,M.R.(Ed.). Nebraska symposium on motivation. University of Nebraska Press 1967.

KINGER, E. Fantary need achievement as a motivational construct. Psychological Bulletin,1966,66,206-220.

LAJOIE, Dollard. La motivation à l'accomplissement chez les sur et sous-productifs à l'élémentaire. Mémoire de maitrise inédit. Université de Montréal, 1973.

McCLELLAND, D.C. The achieving society, New Jersey:Van Nostrand Co., 1961.

ROSEN, B. The achievement syndrome. Amerc'al sociological Revew,1956, 21,203-211.

ROSEN, B.D'ANDRADE ,R. The psycosocial origins of achievement motivation. Sociometry,1959,22,185-218.

TORRANCE,P. Motivating children with school problems.In, TORRANCE P. and STORM,R. Mental health and achievement. New York: John Willey,1965.

WINTERBOTTOM,M.R. The relation of need for achievement to learning experiences in independance and mastery. In, ATKINSON,J.W. Motives in Fantary, Action and Society. New Jersey: Van Nostrand Co.,1958.

MARX,M. et TOMBAUGH, T. Motivation. San Francisco,Chandler Publishing, 1967.

. . . . . .

Un autre volume, Des écoles sans déchets de William Glasser traite du phénomène des échecs scolaires. Selon l'auteur nos écoles traditionnelles contribuent à produire des ratés.

Voici d'ailleurs ce qu'il dit dans l'introduction de son volume.

" Un trop grand nombre d'élèves deviennent aujourd'hui des ratés à l'école. Les autres sont entravés par l'intense pression exercée sur eux pour qu'ils réussissent dans leurs études: d'ailleurs on constate que beaucoup d'étudiants parmi les plus sérieux et les plus capables réussissent mal. Les étudiants connaissent l'échec dans les villes comme dans les banlieues, depuis l'école élémentaire jusqu'au dernier cycle du secondaire. Il est devenu si normal que les élèves ne réussissent pas dans les centres urbains surpeuplés ou les banlieues misérables, qu'un grand nombre d'experts admettent que l'education y est complètement nulle et que tout ce qui se fait à l'école n'est pas de l'éducation.

A mon avis, nous restons bien trop indifférents face à cet échec de l'école; c'est encore dans les grandes villes que le problème est le plus sérieux. Face à des écoles surpeuplées et en mauvais état du point de vue matériel, face à des enfants divisés selon leur classe sociale, et face à de nombreux maîtres découragés sinon vaincus, il est vraiment ardu et difficile d'améliorer ici l'éducation dans les grands centres urbains car là réside surtout le problème et là aussi, plus que n'importe où ailleurs, les gens sont disposés à opérer les changements qui s'imposent.

On a beaucoup écrit sur les difficultés d'améliorer l'éducation dans un grand centre urbain. D'après mon expérience personnelle, je crois que la plupart des gens qui écrivent sur ce sujet n'ont pas soulevé le problème fondamental.

Ils ont été tellement obsédés par les facteurs sociaux, culturels, ainsi que par ceux qui dépendent du milieu, qu'ils n'ont pas envisagé, autant qu'ils auraient dû le faire, le rôle que l'éducation elle-même a joué dans les échecs scolaires.Ce sont les fautes et les insuffisances du syatème proprement dit que je veux examiner; après quoi je pourrai faire des suggestions pour y porter remède.

Assurément je suis en faveur de l'amélioration des conditions de la vie scolaire; mais ces buts risquent d'être difficiles à atteindre si nous ne faisons pas de grands efforts pour améliorer l'éducation. Les enfants peuvent apprendre quelque chose dans un quartier pauvre et apprendre encore davantage dans un autre quartier. Le principal obstacle à l'étude est notre philosophie de l'éducation actuelle, une philosophie de non-engagement, une philosophie de l'absurde, qui insiste peu sur la réflexion et la pensée. Il faut que l'éducation aille dans un sens opposé, vers une philosophie de <u>l'engagement, de la valeur et de la réflexion</u> sinon nous ne résoudrons pas les problèmes épineux des enfants qui échouent l'école.

" Des écoles sans déchets" présente des suggestions pour faire en sorte que l'engagement , la valorisation et la réflexion deviennent des réalités dans nos écoles. Comme toutes ces suggestions sont liées les unes aux autres, il faudrait les mettre en pratique toutes ensemble. Séparées, elles ont sans doute quelque mérite mais insérées dans un programme global, elles fourniront une base sur laquelle nous pourrons édifier les écoles dont les enfants ont besoin.*

Dans un premier chapitre le docteur Glasser traite du problème de l'échec. Cependant en faire porter le blâme sur le foyer des jeunes, leur communauté, leur culture, leur passé, leur race ou leur pauvreté ne rimerait à rien. En effet cela écarterait toute responsabilité personnelle dans l'échec. De plus cela ne tiendrait pas compte du fait que le succès scolaire est virtuellement à la portée de tous les jeunes.

Selon l'auteur il est possible de trouver des moyens pour qu'un plus grand nombre d'enfants réussissent. Or l'approche socio-psychiatrique serait sans effet parce qu'elle suppose que les problèmes scolaires sont presque entièrement un reflet des problèmes personnels, des conditions familiales défavorables de la misère et de la discrimination sociale.

---

* Glasser, <u>Des écoles sans déchets</u> pp.11-12.

Par contre malgré les mauvaises conditions externes du milieu pour un grand nombre d'enfants, il y aurait des facteurs inhérents au système scolaire lui-même, qui non seulement provoqueraient d'innombrables problèmes scolaires, mais accentueraient ceux q'un enfant peut apporter à l'école.

Glasser remarque que les écoles n'enseignent pas aux enfants à acquérir et à garder une heureuse identité par les moyens de la responsabilité sociale et de l'estime personnelle. Au contraire il croit que très peu d'enfants arrivent à l'école avec le complexe d'échec; que c'est l'école et l'école seule qui colle le mot " échec" sur les enfants.*

Dans des chapitres subséquents l'auteur propose un certain nombre de mesures pour prévenir l'échec. Mentionnons entre autres le développement chez le jeune de l'aptitude à réfléchir pour résoudre les problèmes sociaux et techniques qui se présentent à lui. Pour cela il faudrait enseigner aux enfants à poser sans crainte des questions et à chercher à approfondir des sujets qu'ils ne comprennent pas, à prendre des décisions et ensuite quelle attitude adopter pour tenir ces décisions. De plus il faudrait éviter les groupements homogènes même s'il y aura toujours des étudiants qui éprouveront plus de difficultés car les groupes plus faibles auront le sentiment d'échec . L'auteur propose enfin toute une revision du système d'évaluation actuellement en vigueur.

Dans les chapitres suivants l'auteur développe l'approche pédagogique qu'il préconise: la tenue de réunions de classe régulières dans lesquelles l'enseignant à la tête de toute sa classe anime une discussion libre pour tout ce qui est important et qui se rapporte directement à ses élèves. Il distingue trois types de réunions de classe : la réunion pour la solution de problèmes sociaux , qui se préoccupe du comportement social des élèves dans l'école; la réunion pour discussion libre , qui traite des sujets importants dans le domaine intellectuel; et la réunion de diagnostic éducatif, qui cherche à établir dans quelle proportion les élèves comprennent les concepts du programme scolaire.

---

* Glasser Des écoles sans échecs p.40.

Enfin, un dernier chapitre porte exclusivement sur l'enseignement secondaire.*

L'auteur relève deux problèmes majeurs généralement soulevés par les élèves:

- le caractère impersonnel de l'école secondaire (ils ne parviennent pas à connaître leurs professeurs. Par conséquent ils ont des difficultés à s'imaginer ce que l'on attend d'eux de sorte que finalement ils perdent tout enthousiasme. Ils ne sentent aucun engagement intime entre eux et leurs enseignants.

- l'éducation n'a généralement que très peu de rapport avec leur vie propre (ils en viennent cependant à accepter cette carence de l'enseignement assez facilement, comme si en réalité ils ne pouvaient guère s'attendre à ce que l'école soit reliée à leur existence.)

Or ce serait les élèves les moins motivés qui souffriraient le plus du caractère impersonnel de l'éducation secondaire. L'auteur fait ensuite certaines suggestions pour remédier à cette situation. Entre autres,un conseil étudiant dynamique, une vie para-scolaire active et démocratique, la formation d'élèves-tuteurs, la création de liens plus étroits entre l'école et la communauté, la visite à l'école d'anciens élèves etc.

Somme toute le but de l'auteur est de ramener l'éducation à une éducation de la réussite, qui est de produire des gens réfléchis créateurs, émotionnellement vivants, des gens sans crainte,disposés à résoudre les problèmes auxquels ils doivent faire face en ce monde.

---

* La partie précédente contenait des suggestions généralement applicables à n'importe quel niveau.

. . . . . .

Albert Painchaud traite dans ces normaux inadaptés* d'enfants de six à treize ans dont l'intelligence est normale mais dont le rendement scolaire est souvent associé à celui d'un déficient mental ou dont le comportement est accolé à celui d'un caractériel. Il traite d'enfants normalement intelligents que l'on refère dans des institutions spécialisées ou des classes spéciales.

Il va de soi que les élèves dont traite l'auteur sont des cas extrêmes et qu'ils diffèrent de l'ensemble des jeunes du secondaire qui connaissent l'échec académique unique ou multiple. Cependant un certain nombre de jeunes accèdent à l'un ou l'autre des secteurs du secondaire après avoir épuisé toute la panoplie des classes spéciales de l'élémentaire.Le volume de Painchaud,écrit de façon très simple et très proche de la réalité des praticiens pourrait aider les enseignants de tels élèves à mieux les comprendre et à mieux intervenir auprès d'eux.

L'auteur traite donc d'élèves auxquels une simple rééducation du calcul, de la lecture ou de l'écriture ne suffit pas mais dont l'échec scolaire a eu des répercussions sur l'ensemble de leur personnalité et qui nécessitent une restructuration de tout leur vécu.

Dans une première partie intitulée " L'enfant et son milieu dans l'escalade de l'échec " l'auteur situe tout d'abord le problème, puis il trace un portrait de l'enfant non motivé pour l'école et enfin il relate les réactions de l'enfant, des parents et de l'enseignant devant l'échec scolaire de celui-là. Dans une seconde partie l'auteur propose certaines orientations psycho-éducatives (le rôle des différents intervenants,caractéristiques d'une pédagogie relationnelle etc.)

---

* Painchaud, Albert, ces normaux inadaptés,des enfants que l'école n'intéresse plus..Edition Fleurus Paris coll. " Pédagogie Psychosociale" 1972 441 p.

3.4 ÉTUDES PORTANT SUR L'ÉLÈVE EN VOIE ALLÉGÉE

Dans leur étude intitulée Les relations entre stucture académique et inadaptation scolaire (1976) Crespo et Michelena tracent un portrait des élèves en allégée à partir des caractéristiques suivantes:*
L'étudiant en allégée:

1e est plus souvent de sexe masculin que féminin;

2e est issu d'un milieu plutôt socio-économiquement faible et d'une famille nombreuse;

3e est sujet à des pressions relativement fortes de la part des parents en ce qui concerne la poursuite des études secondaires;

4e croit qu'un bon pourcentage des parents s'occupent activement de la réussite scolaire de leurs enfants;

5e a plus de difficultés à établir des relations humaines avec les responsables de l'école que l'élève en enrichie;

6e pense qu'on est plus sévère à son égard que vis-à-vis les étudiants en enrichie;

7e semble avoir pris pour acquis sa faiblesse du point de vue académique;

8e a des aspirations éducationnelles et occupationnelles assez faibles;

9e reçoit très peu d'encouragement de la part de son entourage en ce qui concerne la poursuite des études au delà du secondaire;

10e fréquente des amis ayant eux-mêmes des aspirations éducationnelles faibles;

---

* Il faut cependant noter que ces caractéristiques ne sont pas exhaustives mais qu'elles ont été dégagées à partir d'un questionnaire soumis à un échantillonnage d'étudiants.

11e a connu tout le long de sa carrière scolaire des échecs et des retards académiques;

12e est moins satisfait du climat général qui règne dans son école.

Le portrait qu'on vient de dresser montre bien qu'il existe des différences assez marquées entre les étudiants en allégée et les étudiants en enrichie en ce qui concerne les grandes dimensions étudiées.

Ce qui est important à noter cependant est le fait que ces différences ne semblent pas être le fruit du hasard mais plutôt le résultat d'un facteur structurel, à savoir le système des voies académiques qui, non seulement entretient ces différences, mais, encore, les accentue.*

Leur étude ayant été présentée plus en détail dans la sous-section 3.1 traitant de l'absentéisme, nous suggérons au lecteur d'y référer pour obtenir des informations supplémentaires.

. .. . .

Une autre étude, cette fois menée par Coulombe (1974) et intitulée L'étudiant du niveau secondaire de voie allégée en milieu défavorisé avait déjà soulevé certains points qui ont été repris dans la recherche ci-haut présentée. Les données de l'étude ont été recueillies à partir d'un questionnaire sondage de vingt-quatre questions concernant cinq points précis: les valeurs , les loisirs, les projets d'avenir, le contexte social et le milieu familial,puis le milieu scolaire. Il fut rempli par trois cent soixante-quinze (375) élèves de voie allégée d'une école secondaire mixte, d'un secteur défavorisé de la C.E.C.M.

Nous reproduisons ici les commentaires de l'auteur au terme de cette recherche car ils constituent une synthèse des résultats saillants du sondage de même qu'une interrogation sur les interventions possibles à l'égard de ces élèves.

---

* Les relations entre ...pp 67-69

Commentaires

Au terme de cette recherche, nous amorcerons une réponse aux deux questions suivantes:

- Qui sont les étudiants du niveau secondaire de voie allégée, en milieu défavorisé, du point de vue scolaire?

- Comment envisager l'amélioration de l'organisation scolaire et pédagogique de ce milieu afin de satisfaire à leurs besoins et de répondre à leurs attentes?

Afin d'expliquer qui sont ces étudiants, au plan scolaire, nous considèrerons leur rendement, leurs besoins et leurs attentes.

Le rendement scolaire s'évalue par les résultats, puis il dépend de l'assiduité et du travail personnel. Si nous revenons au questionnaire-sondage , nous constatons que 49% des élèves interrogés ont obtenus entre 50-64%,lors des examens de fin d'année , en juin 1973,17%, moins de 49%, et 25%, plus de 65%. Seulement 3% se situaient entre 80-100%. Ainsi, 17% subissaient un échec annuel, au moins dans une matière. En outre, 71% de ces élèves avaient déjà échoué, dans une matière etplus, depuis le Secondaire II.

En ce qui concerne l'assiduité, nous rencontrons beaucoup d'absentéisme chez ces élèves. En effet, environ cinquante(50) élèves de voie allégée étaient absents lors de ce questionnaire, soit 12%. De plus, parmi les jeunes interrogés, trente-six(36) affirmaient avoir manqué l'école au moins cinq jours sur quarante, depuis le début de l'année, et pas nécessairement pour une raison valable.

Quant au travail personnel, à la maison, 59% disent qu'ils ne consacrent " pas du tout ou très peu" de temps à l'étude, hors de l'école. 26% y mettent moins d'une heure. Seulement 11% étudient plus d'une heure.

Somme toute, la moitié de ces élèves frôlent l'échec, manquent l'école sans motif sérieux et ne consacrent pas de temps à l'étude , hors de l'école.

Cependant, ces élèves éprouvent des besoins, au point de vue académique. Nous en soulignerons deux: l'importance qu'ils accordent aux études et la nécessité de modifier leurs modèles de vie.

Tel que mentionné (Ch.II,D), 94% de ces élèves souhaiteraient compléter leur diplôme de Secondaire V et 28% d'entre eux, suivre des cours au C.E.G.E.P. L'ambition, du moins, le rêve ne manque pas. Par ailleurs, s'ils avaient le choix,22% quitteraient l'école avant la fin de leur cours secondaire. Il y a donc ici une contradiction. Ils voudraient obtenir un diplôme, mais abandonneraient leurs études. Toutefois, en répondant à une autre question , 88% reconnaissaient l'importance de terminer leur cours secondaire pour obtenir le salaire ambitionné dans dix(10) ans. La motivation de certains élèves semble très vacillante.

Une cause possible de ce manque de détermination peut consister dans les échecs rencontrés, mais aussi dépendre des modèles que ces élèves ont toujours eu sous les yeux (cf conclusions de Pedersen (Ch I,E). En effet, 50% des parents de ces élèves ont terminé leurs études à la fin de l'élémentaire. Par conséquent, si l'on veut travailler à fond, dans ce milieu, il importe de présenter des modèles intéressants qui valoriseraient les études et donneraient le goût du travail intellectuel, dès le bas âge.

Ainsi, on constate qu'il y a une action à entreprendre, dès l'élémentaire, afin de nourrir la motivation de ces élèves. Puis ce " conditionnement" à l'effort intellectuel devrait se poursuivre au secondaire.

Mais afin de soutenir l'intérêt aux études, chez les élèves déjà engagés dans la voie allégée, il importe d'être à l'écoute de leurs attentes.

Invités à formuler des suggestions susceptibles de rendre l'école plus adaptée à leurs besoins, dans le but de les aider à mieux réaliser leurs projets d'avenir, les élèves s'exprimaient ainsi (questionnaire, no 80): plus de contacts avec les professeurs, des professeurs compétents,moins de cours théoriques, plus de cours pratiques, revoir l'organisation de l'horaire, prévoir plus de sports et d'activités étudiantes etc...

Car les étudiants de voie allégée ont beaucoup d'attentes. Ils ignorent peut-être la plus importante, à savoir qu'on les révèle à eux-mêmes, qu'on les valorise et qu'on les aide à se réaliser ,même dans le milieu scolaire.

Mais comment envisager l'amélioration de l'organisation scolaire et pédagogique, afin de mieux répondre à ces attentes?

Il s'agirait sans doute, de songer d'abord à la sélection et à la préparation du personnel enseignant de ce milieu, parce qu'il importe que les professeurs acceptent ces élèves tels qu'ils sont et s'engagent à les aider concrètement. De plus, il faudrait revoir les programmes de cours et les centrer sur les notions de base, utiles dans la vie. Enfin, il serait avantageux de penser au contenu de l'horaire. La proportion du temps consacré aux cours théoriques, aux ateliers, aux sports, aux activités étudiantes, pourraient être réétudiée.

Soyons réalistes. Avant d'entrevoir un tel programme d'action, il faudrait poursuivre la recherche sur plusieurs points. Les résultats escomptés peuvent nous encourager dans cette voie.*

---

* Coulombe Françoise. L'étudiant du niveau secondaire de voie allégée pp. 47-48.

3.5 ETUDES TRAITANT DE L'ORIENTATION DE L'ELEVE.

Au secondaire les élèves peuvent opter pour le secteur général, le professionnel long, être référés au professionnel court ou en occupationnel. Or la surreprésentation d'élèves en voie allégée (voie conduisant difficilement au cegep) et en professionnel court semble un problème dans les écoles de milieu socio-économiquement faible.

Dans un premiertemps nous présenterons un document traitant des écoles dont le pourcentage d'admission par rapport au nombre de demandes a été le plus faible, puis du document Relance du M.E.Q. qui étudie les débouchés des sortants du secondaire et du cegep.

Une étude poursuivie par le bureau de l'information scolaire de la C.E.C.M. et portant sur l'année 1974-75* indique qu'environ 30% des élèves du Secondaire V , général des écoles désignées (il s'agit donc des élèves qui normalement s'orientent vers le cegep puisque le cours secondaire général n'est pas terminal) sont effectivement admis au cegep.

On pourrait se demander ce qu'il advient du 70% d'élèves qui ont achevé un cours non terminal et qui ne possèdent donc alors aucune compétence professionnelle particulière.

Si l'on additionne les élèves de Secondaire V du secteur général et du secteur professionnel, on se rend compte que 20% des jeunes seulement accèdent au cegep.

Cependant, il n'est pas dit que tous les élèves de Secondaire I ont persévéré jusqu'en Secondaire V. Il y a en effet, entre ces deux niveaux, de nombreux abandons . Or si l'on considère le pourcentage d'abandon dans les écoles de milieu socio-économiquement faible, pourcentage qui varie selon les degrés scolaires et les secteurs, on peut calculer que même ce 20% de jeunes est significativement grugé.

Admission dans les colleges de la région de Montréal Septemore 1974 par André De Rive, coordinateur de l'Information Scolaire et Professionnelle, Avril 1975.

Ceci n'est pas pour laisser croire que tous les jeunes ou que la majorité des jeunes des milieux moins fortunés devraient nécessairement accéder au cegep. Cependant il faut que tout éducateur qui enseigne dans une école secondaire de milieu socio-économiquement faible soit bien conscient que neuf élèves sur dix ne dépasseront pas le seuil de l'école secondaire et que c'est donc en grande partie dans ce milieu qu'ils devront aller chercher les outils et recevoir la formation personnelle qui leur permettront par la suite de s'intégrer dans la communauté des travailleurs.

Par ailleurs l'étude Relance indique que la situation sur le marché du travail (chômage, salaire, correspondance travail-études) est beaucoup plus satisfaisante pour les sortants du cours collégial que pour ceux des secondaire* D'autre part , ce sont les diplomés issus du secteur professionnel, qui se trouvent dans la meilleure situation. Les trois autres groupes i.e. les non-diplômés du secteur professionnel les diplômés et les non-diplômés au secteur général éprouvent des situations plus semblables. Ceci indique que le diplôme demeure très valorisé sur le marché du travail et ce d'autant plus qu'il a été obtenu après des études de spécialisation professionnelle.

Si maintenant on établit une comparaison entre les diplomés du professionnel au collégial et au secondaire,on se rend compte que le taux de chômage chez les sortants du secondaire est de 17% contre 5% pour ceux du collégial; que la non correlation travail-études est de 22% contre 5% et qu'enfin le salaire hebdomadaire moyen est de $60 à $80.contre $110 et plus. La situation objective des finissants du secondaire secteur professionnel est donc nettement inférieure à celle des finissants du même secteur au collégial.

Cependant, si nous nous en tenons au niveau secondaire, ce sont tout de même ces jeunes qui jouissent de la situation la plus avantageuse. En effet, ils sont mieux placées, à la fois que les non-diplomés du secteur professionnel et que les diplomés et les non-diplomés au secteur général.

---

* Relance 1973 Tome 1 p. 174.

3.6 ETUDE TRAITANT DES PROBLEMES RELIES A L'ORGANISATION SCOLAIRE

Dans un rapport préliminaire, l'organisation scolaire et l'inadaptation au début du secondaire Crespo et Cournoyer (1976)

se sont proposé de découvrir s'il existe une relation entre l'organisation scolaire et l'inadaptation.* Dans le cas affirmatif, ils devaient élucider comment l'organisation scolaire entraîne l'inadaptation.

Cette recherche s'appuie sur une enquête effectuée dans deux écoles secondaires polyvalentes situées en milieu socio-économiquement faible. Les deux écoles ont été choisies en fonction d'une différence sur le plan de l'organisation qui était importante au point de départ de la recherche. (l'une d'elles s'était dotée d'une structure d'encadrement pour les classes de secondaire 1).Un total de 130 entrevues ont été réalisées auprès d'étudiants , de professeurs, services, comités de parents, directions et organismes extérieurs à l'école. Il y a eu trois catégories d'élèves interviewés: une première catégorie correspondait aux " cas-problèmes", une deuxième aux " bons élèves" et enfin une troisième aux " élèves moyens".

Le rapport de recherche comprend quatre grandes parties: les contraintes structurelles , les enseignants et l'enseignement, l'inadaptation caractérisée et les essais de solution.

1. Les contraintes structurelles

La première contrainte structurelle mentionnée est le ratio maître-élèves, lequel serait lié à des difficultés de fonctionnement importantes en empêchant notamment des rapports individualisés. Puis sont mentionnés les programmes d'études, qui seraient la plupart du temps , étrangers aux préoccupations des enseignants, en perpétuel changement et manqueraient d'orientation précise.

---

* L'organisation scolaire correspond, dans cette recherche " à l'ensemble structuré des contraintes qui déterminent directement et indirectement le vécu scolaire .D'autre part l'inadaptation scolaire est la réaction à l'ensemble des effets de ces contraintes structurelles et de leurs contradictions " pp. 4-5.

Le classement par voies et par programmes apparaîtrait comme une troisième contrainte structurelle , la voie allégée étant celle qui comprend le plus d'élèves présentant des signes d'inadaptation; les enseignants devenant vite frustrés en raison du comportement de ces élèves et développant alors souvent une attitude de désintéressement. D'autres contraintes structurelles seraient l'enseignant comme exécutant (celui-ci n'a pas d'influence réelle sur les décisions à prendre); l'insécurité d'emploi associée au phénomène du " bumping" ; la suppléance, qui revêt un caractère plus disciplinaire que pédagogique; les contrôles bureaucratiques qui font de la polyvalente un lieu où l'on contrôle plutôt que l'on enseigne; le mouvement continuel provoqué par le changement de locaux pour chaque cours; le"vivre dans le futur" à partir de février à cause de la complexité des opérations à mettre en branle pour l'année suivante et enfin la taille de l'école qui contribue au phénomène de déshumanisation.

2. L'enseignant et l'enseignement.

Dans cette seconde partie , les auteurs traitent de l'idéologie de la transmission des connaissances qui amène l'enseignant à ne porter attention qu'aux élèves qui se montrent intéressés et à en venir même parfois à adopter une attitude d'exclusion envers les élèves absentéistes ou peu intéressés. Ils traitent également de l'enseignant et la discipline , les différents types de disciplines étaient reliés directement ou indirectement au phénomène de l'inadaptation. En troisième lieu il est question du désintéressement de l'enseignant, phénomène qui peut découler de l'impossibilité de transmettre aisément toutes les connaissances qu'il croit devoir transmettre. Enfin il y a la réponse des enseignants à leurs conditions de travail par la lutte syndicale qui peut sembler produire de l'inadaptation mais qui en fait à long terme tendrait plutôt à la réduire.

3. L'inadaptation caractérisée

Cette section essaie de décrire l'inadaptation au début du secondaire. Selon les conceptions courantes de l'inadaptation, on l'attribuerait d'une part à des facteurs sociaux tels la pauvreté ou la désorganisation familiale et d'autre part à l'école, qui contribuerait à la marginalisation.

Les symptômes par excellence de l'inadaptation seraient l'absentéisme chronique et le "fuyage". L'étude tient compte également d'une forme d'inadaptation diffuse qui se manifesterait par l'ennui, tissu du quotidien à l'école polyvalente. L'étudiant inadapté verrait l'école comme un lieu où l'on n'enseigne pas des choses utiles, où les cours et les professeurs sont "plattes". Emotivement, il la ressentirait comme une valeur nulle mais le plus souvent négative. Quant à la discipline, les étudiants apprécient qu'il y en ait une, mais qu'il s'agisse d'une autodiscipline de groupe. Quant aux rapports entre l'inadaptation et la famille, les auteurs ont constaté, au cours de l'enquête, que les cas d'inadaptation caractérisée ont presque toujours à la base, une situation familiale problématique.

4. Essais de solution au problème de l'inadaptation.

Cette section traite de deux types d'essais de solution que les écoles où s'est déroulée l'enquête ont tenté d'appliquer pour réduire ou éliminer l'inadaptation.

Il y a d'abord les interventions ponctuelles qui comprennent les visites d'élèves de 6e année à la polyvalente qu'ils fréquenteront l'année suivante; les journées d'accueil qui ont lieu au début de l'année scolaire et qui veulent faciliter et accélérer l'acclimatation de l'élève nouvellement arrivé à l'école; les camps d'intégration, camp de fins de semaine qui visent à favoriser les relations interpersonnelles entre pairs et avec des adultes.

Compte-tenu des témoignages reçus, les auteurs doivent déduire que ces interventions parviennent à provoquer chez les étudiants la modification de comportement souhaitée: ceux-ci assimilent le plan de l'école, ils apprennent à mieux connaître leurs professeurs et le personnel des services et enfin ils développent des relations plus significatives entre eux.

Cependant selon les auteurs, de tous ces essais décrits et analysés il ressort qu'on veut principalement adopter l'enfant à l'école et non l'enfant à l'école. Or toute cette bonne volonté aurait peu de poids à côté de l'effet global des structures scolaires, de sorte que l'inadaptation subsisterait.

Un deuxième essais de solution serait les interventions de longue durée. Les quatre types d'interventions analysées dans cette recherche sont l'encadrement par cellules et par foyers stables, les classes et foyers de récupération, l'encadrement disciplinaire et pédagogique et enfin l'équipe multidisciplinaire.

L'encadrement par cellules et par foyers stables

Dans l'une des écoles , les élèves de secondaire 1 sont partagés en groupes stables et homogènes correspondant aux voies académiques dans les matières de base. Les foyers sont à leur tour intégrés à une cellule. Il y a trois cellules (deux de quatre groupes-classe et une de cinq) pour l'ensemble du secondaire 1. L'encadrement par cellules a des implications pédagogiques précises puisque les enseignants des différentes matières d'une même cellule sont appelés à se rencontrer et à travailler ensemble au bon fonctionnement des groupes-classes. D'autre part tous les professeurs enseignant les matières de base dans les différentes cellules se réunissent pour discuter le programmes et pour préparer des examens communs.

L'encadrement par cellule semble avoir produit les résultats suivants: une possibilité accrue de compétition au plan global; une identification des enseignants à leur cellule d'enseignement; certaines réflexions et orientations nouvelles dans les méthodes pédagogiques; l'apparition d'une école dans l'école: les foyers de Secondaire 1 étant tous concentrés dans le même lieu physique, une nouvelle ambiance, plus humaine, plus chaleureuse, serait apparue dans ce vaste ensemble qu'est la polyvalente; et finalement une réduction de la dispersion matérielle et mentale chez les élèves de même que le développement d'un sentiment d'appartenance à un groupe de pairs.

Cependant cette initiative ne ferait que retarder d'un an l'entrée de l'élève dans le système intégral de la polyvalente.

La récupération

Trois formes de récupération sont rapportées: l'enseignement individuel ou par petits groupes assuré par un professeur libéré: les élèves sont temporairement retirés de leur groupe et confiés au professeur de récupération pour une remise à jour dans l'une ou l'autre des matières de base; la formation de groupes-classe de récupération où l'on a doublé le nombre de périodes en français et en mathématiques; et enfin la formation d'une classe de récupération où un seul professeur enseigne toutes les matières de base plus la biologie.

Selon les auteurs ces essais de solution peuvent apporter à court terme des améliorations objectivement observables, cependant ces résultats risquent d'être compromis lorsque les élèves auront réintégré le circuit ordinaire de l'école. De telles expériences ,aussi emballantes qu'elles soient, ne changent pas le système.

L'encadrement disciplinaire et pédagogique

Dans une des écoles il était prévu que serait effectué un encadrement plus strict des élèves quant à leurs absences et à leurs déplacements. De plus, ce contrôle devait se doubler d'un encadrement pédagogique, c'est-à-dire d'une supervision plus étroite du travail effectué par les enseignants.

Or différents facteurs ont contribué au fait que cette formule d'encadrement est mal partie. Et même s'il en avait été autrement, les auteurs avancent que " son caractère coercitif quant aux élèves n'apparaît pas comme un moyen efficace de supprimer le caractère aliénant de l'organisation scolaire que nous avons postulé comme étant à l'origine de l'inadaptation" *

L'équipe multi-disciplinaire

Dans une des écoles on référait, depuis quelques années les élèves présentant des problèmes de comportement ou d'adaptation assez marqués , à une équipe du secteur psychiâtrique de l'hôpital Ste-Justine. Or depuis 1975-76, l'école a décidé de former une équipe multidisciplinaire à partir de son personnel propre, afin que l'intervention auprès du type d'élèves autrefois référés à l'extérieur s'effectue le plus possible grâce aux ressources internes. (deux tuteurs, personnel des services,adjoints à la direction).

Selon les auteurs, trois éléments de critique doivent être apportés à cette expérience. Tout d'abord les enseignants n'acceptent pas toujours le rôle que le professeur tuteur joue auprès d'eux et auprès des élèves.Ensuite l'équipe est sous l'autorité de la direction, ce qui accentue le caractère très relatif de l'autonomie des services dans l'école. Finalement le travail de l'équipe donne lieu à la confection de nombreux dossiers sur les étudiants-problèmes ,dossiers qui seraient porteurs de jugements de valeur inacceptables sur la personnalité des étudiants.

* Crespo,Cournoyer. L'organisation scolaire et l'inadaptation au début du secondaire. p. 101.

En guise de conclusion à ce type d'intervention de longue durée, les auteurs croient pouvoir affirmer qu'à part l'encadrement disciplinaire ces essais ont un effet sensible sur la dynamique du comportement des étudiants ou sur la qualité de la vie à l'école: les étudiants sont moins anxieux, ils s'identifient davantage à leurs professeurs, ils s'ouvrent sur leurs problèmes. Les enseignants ont plus d'occasions de se parler, de se critiquer entre eux, de reviser leur conception de la discipline. Pourtant, cet effet apparait encore comme un effet de réforme sur les structures scolaires. Dès lors elles deviennent plus efficaces à intégrer l'étudiant et nous nous demandons si les conflits qui forment le noyau de l'inadaptation ne sont pas seulement portés à un niveau supérieur".*

Dans le rapport final les auteurs se proposent de formuler les conditions et les moyens qu'ils entrevoient pour une solution véritable au problème d'inadaptation scolaire.

---

* Id. p. 101.

LISTE DES RECHERCHES OU VOLUMES PAR ORDRE DE PRESENTATION.

Forest Claude.Ph D — Handicaps socio-pédagogiques de la clientèle de la C.E.C.M. Profil et indice global de chaque paroisse.
Division des Services Spéciaux
C.E.C.M. oct 1972. 17 p.

Depatie,R;Lefevre,y. Parent,C. — Rapport sur les zones défavorisées de l'île de Montréal.
Conseil scolaire de l'île de Montréal
déc 1974 47 p.

Rapport sur les écoles défavorisées de l'île de Montréal.
Conseil scolaire de l'île de Montréal
déc 1975.

Crespo,Manuel — Classification empirique des écoles secondaires françaises de la C.E.C.M.
Division des Services Spéciaux
C.E.C.M. Août 1975 79 p.
Synthèse oct 1975 56 p.

Crespo,Manuel — Zones de déséquilibre au secondaire: hiérarchisation des problèmes perçus.
Division des Services Spéciaux
C.E.C.M. Nov 1975 32 p.

Crespo,Manuel; Michelena, J. — Les relations entre stucture académique et inadaptation scolaire.
Division des Services Spéciaux
C.E.C.M. Déc 1976 145 p.

Decroix,Ch. C.O. Emile Nelligan — Enquête sur les"drop-out"1970-71

Carrier,Yvan C.O. Saint-Stanislas — " Drop-out" avril 1974.

Murray Yves. — Abandon scolaire:revue et synthèse des caractéristiques de personnalité et du développement personnel. Thèse de Maîtrise . Université de Montréal
Juillet 1974.

Laquerre,M.; Lacerte G; Fitzgibbon, André — L'échec académique en milieu défavorisé et ses incidences sur le développement de l'adolescente. Service d'orientation d'Emile Nelligan 1974.

• Rosenthal, R; Jacobson, L. — Pygmalion à l'école. Succès ou échec scolaire? Un facteur important: le préjugé du maître. Tournai Casterman 1971.

Claes, Michel — " Quelques perspectives théoriques concernant le déficit de la motivation scolaire d'élèves issus de milieux socio-économiquement défavorisés " in L'éducation en milieu défavorisé Régine Pierre Joly éd.

• Painchaud, Albert — Ces normaux inadaptés: des enfants que l'école n'intéresse plus. " Ed. Fleurus Paris coll. " Pédagogie Psychosociale" 1972 441 p.

• Glasser, William. — Des écoles sans déchets Ed Fleurus Paris coll " Education et Société" 1969 by W.Glasser; 1973 Ed.Fleurus, Paris. 264 p.

Coulombe, Françoise — L'étudiant du niveau secondaire de voie allégée en milieu défavorisé. Février 1974 51 p.

De Rive, André — Admission dans les collèges de la région de Montréal. Information scolaire et professionnelle C.E.C.M. avril 0975.

• Gaumond,D; Monnier D. — Relance 1973 Tome 1.Les sortants des niveaux secondaire et collégial pour l'année 1971-72 face au marché du travail nov 1973. Ministère de l'Education. Direction générale de la planification.

Crespo,M.;Cournoyer,M — L'organisation scolaire et l'inadaptation au début du secondaire. Rapport préliminaire, C.E.C.M. Division des Services spéciaux Sept 1976 114 p.

N.B. Tous les volumes précédés d'un astérique sont disponibles à la bibliothèque de la C.E.C.M. Vous n'avez qu'à les commander par téléphone à 525-6311 poste 200 et on vous les fera parvenir par la poste. Nous avons les copies de toutes les autres recherches mentionnées. Vous pouvez en faire venir en téléphonant à 525-6311 poste 749 ou en adressant la demande à Ginette Grenier Belletier. (Opération Renouveau)

Ce volume doit être rendu à la dernière
date indiquée ci-dessous.

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION